



**CLÁUDIA CATARINA
FERNANDES
MARQUES**

**Educação para a Era Planetária:
Diversidade Linguística e Cultural**



**CLÁUDIA CATARINA
FERNANDES
MARQUES**

Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, José e Isabel, e ao meu marido, Hugo, por me apoiarem neste sonho...

o júri

presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Preciosa Teixeira Fernandes
Professora Auxiliar da Universidade do Porto

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

*Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.
(António Gedeão)*

A quem todos os dias nos sítios mais recônditos do planeta sonha...

agradecimentos

Agradeço aos que me fazem caminhar...

À Professora Filomena Martins, orientadora científica deste trabalho, a estima reconhecida pelo acompanhamento, rigor e exigência sempre estimulantes.

À Professora coordenadora do Mestrado, Ana Carlota Tomaz, pela sua disponibilidade e apoio demonstrado.

Aos colegas de mestrado, Berta, Carmen, Catarina e Adriano pelo companheirismo e pelas experiências partilhadas.

Às colegas da acção de formação, Ana, Conceição, Susana, Sílvia e Patrícia por todos os momentos de riso e pelo apoio demonstrado.

Ao corpo docente da EB1/JI do Alquebre pela amizade e compreensão demonstradas.

Às crianças da turma B da escola EB1/JI do Alquebre pelas *bolas coloridas*.

Aos meus pais por serem uma *constante da vida tão concreta e definida*.

Ao Hugo que é a minha *tela, cor, pincel, base, fuste, capitel... contraponto, sinfonia, máscara grega, magia...*

Aos meus amigos pelo tempo que não lhes dediquei.

À minha colega de casa, Raquel, pela amizade e partilha demonstradas.

A todos o meu muito obrigado... por termos entrado no caminho uns dos outros.

palavras-chave

currículo; gestão flexível do currículo; competência plurilingue e intercultural; sensibilização à diversidade linguística e cultural

resumo

O presente estudo resulta de um projecto de investigação em Gestão Curricular (1º Ciclo do Ensino Básico) que teve como principal objectivo compreender o lugar da Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) no âmbito de uma Educação para a Era Planetária numa perspectiva de *gestão curricular flexível*.

Esta investigação desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza qualitativa, sendo o método adoptado o estudo de caso com características de investigação-acção colaborativa. De forma a ser possível uma visão holística do objecto de estudo foi utilizado um conjunto diverso e complementar de procedimentos investigativos. Como instrumentos específicos utilizámos questionários e entrevistas semiestruturadas em grupo aos alunos, entrevistas semiestruturadas à professora titular de turma, a observação directa e as fichas de registo. Os instrumentos foram aplicados em momentos diferenciados, antes do início e no final do programa de intervenção, com vista a percebermos a presença, ou não, de indícios de mudança nos conhecimentos e representações dos participantes. No que se refere às fontes de informação complementar recorremos a registos em vídeo e ao *research portfolio* do investigador.

Para o tratamento de dados provenientes das interacções verbais ocorridas nas sessões de SDLC optámos por construir um sistema de categorias a partir do quadro teórico que norteia o nosso estudo e do seu confronto com os dados recolhidos; para os dados de ordem não-verbal optámos pela utilização da escala de Nível de Envolvimento de Leuven.

Os resultados do estudo sugerem que os alunos se envolveram de forma positiva em todas as actividades realizadas, tendo desenvolvido e adquirido conhecimentos no que concerne ao desenvolvimento de uma *consciência planetária* ficando despertos para a diversidade linguística, cultural e biológica. Estes conhecimentos poderão concorrer para uma mudança de atitudes e comportamentos cívicos essenciais para a promoção de uma *humanidade comum*.

Relativamente à professora, a análise dos dados recolhidos leva-nos a constatar que apesar da resistência inicial que demonstrou à abordagem da temática da SDLC, no final do programa de intervenção, a professora reconhece algumas vantagens na implementação do programa de intervenção educativa que levámos a cabo, particularmente no desenvolvimento da intercompreensão, do respeito e valorização pela diversidade linguística e cultural.

Salienta-se, neste estudo, a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural a abordar em contexto educativo do 1º CEB, em diferentes espaços inter/transdisciplinares concorrendo para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e de uma *consciência planetária*.

keywords

curriculum; curriculum development; cultural and linguistic diversity; plurilingue and intercultural competence; language awareness

abstract

This study results from a draft curriculum management research (primary education) which had as main objective to understand the place of language awareness within a planetary education was a curricular flexible management perspective.

This research has developed according to a qualitative approach to nature, being the method adopted the case study with collaborative research-action. To have a holistic view of the subject of study was used a diverse and complementary set of investigative procedures. As specific instruments were used questionnaires and interviews to the students, interviews to the teacher, direct observation and registration cards. The instruments were applied in differentiated moments before the beginning and end of intervention programme, with a view to realizing the presence or not of indications of change in participant's knowledge and representations. With regard to additional sources of information relied on the video records and the investigator's research portfolio.

For the processing of data from verbal interactions occurring in sessions of language awareness we chose to build a system of categories from the theoretical framework that guides our study and its confrontation with the data collected; order data for non-verbal opted for the use of the level of involvement of Leuven.

The results of the study suggest that students were positively involved in all activities; having developed and acquired knowledge in the development of a planetary consciousness getting wide awake for linguistic diversity, cultural and biological. This knowledge may compete for a change of attitudes and essential civic behaviors for the promotion of a common humanity.

The data collected concerning the teacher leads us to say that despite initial resistance showed the thematic approach of language awareness, at the end of intervention program, the teacher recognizes some advantages in implementing educational intervention program that took us out, particularly in the development of intercomprehension, respect and appreciation for cultural and linguistic diversity.

It should be noted, in this study, the importance of a language and cultural awareness to be addressed in the context of education, at primary education, in different spaces at inter/transdisciplinary contributing to development of plurilingue and intercultural competence and a planetary consciousness.

mots-clés

Diversité linguistique et culturelle; éveil aux langues et aux cultures ; compétence plurilingue et interculturelle ; curriculum ; gestion flexible du curriculum

résumé

La présente étude résulte d'un projet de recherche en Gestion Curriculaire (à l'école primaire) qui a eu comme principal objectif comprendre la place de l'éveil aux langues et aux cultures dans le contexte d'une Éducation pour l'Ère Planétaire dans une perspective de gestion curriculaire flexible.

Cette recherche s'est développée conformément à une approche de nature qualitative, en adoptant comme méthode l'étude de cas avec des caractéristiques de recherche-action collaborative. De manière à rendre possible une vision holistique de l'objet d'étude, nous avons utilisé un ensemble divers et complémentaire de procédures de recherche. Comme des instruments spécifiques nous avons utilisé des questionnaires et des entrevues de groupe aux élèves, entrevues à l'enseignante titulaire, l'observation direct et les fiches de registre. Les instruments ont été appliqués à des moments différenciés, avant le début et à la fin du programme d'intervention, en vue de percevoir la présence, ou non, d'indices de changement des connaissances et représentations des participants. En ce qui concerne les sources d'informations complémentaires nous avons fait appel à des enregistrements vidéo et au "research portfolio" du chercheur.

Pour le traitement de données provenant des interactions verbales produites dans les sessions d'éveil aux langues et aux cultures, nous avons opté par un système de catégories construit à partir du tableau théorique de référence de notre étude et de sa confrontation avec les données rassemblées; pour les données d'ordre non verbal nous avons opté par l'utilisation de l'échelle de Niveau d'Engagement de Leuven.

Les résultats de l'étude suggèrent que les élèves se sont impliqués de forme positive dans toutes les activités réalisées, en ayant développé et acquis des connaissances en ce qui concerne le développement d'une conscience planétaire en étant éveillés à la diversité linguistique, culturelle et biologique. Ces connaissances pourront concourir à un changement des attitudes et des comportements civiques essentiels pour la promotion d'une humanité commune.

En ce qui concerne l'enseignante l'analyse des données suggère que malgré la résistance initiale démontrée, vis-à-vis l'approche éveil aux langues et aux cultures, à la fin du programme d'intervention, l'enseignante reconnaît quelques avantages dans la mise en oeuvre du programme d'intervention éducative que nous avons mis en marche, particulièrement dans le développement de l'intercompréhension, du respect et de la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

Il ressort, dans cette étude, l'importance de l'éveil aux langues et aux cultures à l'école primaire, dans différents espaces inter/transdisciplinaires concourant pour le développement de la compétence plurilingue et interculturelle et d'une conscience planétaire.

palabras-claves

currículo; gestión flexible del currículo; competencia plurilingüística y intercultural, sensibilización a la diversidad lingüística y cultural

resumen

El presente estudio resulta de un proyecto de investigación en gestión Curricular (1º ciclo del ensino básico) que tuvo como objetivo principal comprender el lugar de la sensibilización, la diversidad lingüística y cultural (SDLC) en el entorno de una educación para la era Planetaria desde la perspectiva de gestión curricular flexible.

Esta investigación se desarrolló en acuerdo con una perspectiva de naturaleza cualitativa, siendo el método adoptado el estudio de caso con características de investigación acción colaborativa. De forma tal que sea posible una visión holística del objeto del estudio fue utilizado un conjunto diverso y complementario de procedimientos de investigación. Como instrumentos específicos utilizamos cuestionarios y entrevistas semi estructuradas en grupo a los alumnos, entrevistas semi estructuradas a la profesora titular de la clase, la observación directa y las fichas del registro. Los instrumentos fueron aplicados en momentos diferenciados, antes del inicio y en el final del programa de intervención, con vista a percibir de la presencia o no de indicios de mudanza en los acontecimientos y representaciones de los participantes. En lo que se refiere a las fuentes de información complementar recorremos al registro en video y al "research portfolio" del investigador. Para el tratamiento de los datos provenientes de las interacciones verbales ocurridas en las sesiones de SDCL optamos por construir un sistema de categorías a partir del cuadro teórico que lidera al nuestro estudio en su enfrentamiento con los datos recogidos; para los datos de orden no verbal optamos por la utilización de la escala de nivel de involucramiento de Leuven.

Los resultados del estudio sugieren que los alumnos se involucrarán de forma positiva en todas las actividades realizadas teniendo desenvuelto y adquirido conocimientos en lo que concierne el desenvolvimiento de una conciencia planetaria quedándose despiertos para la diversidad lingüística, cultural, y biológica. Estos conocimientos podrán concursar para una mudanza de actitudes y comportamientos cívicos esenciales para la promoción de una humanidad común.

En relación a la profesora, el análisis de los datos recogidos nos lleva a constatar que a pesar de la resistencia inicial que demostró la abordaje del tema del SDLC, al final del programa de intervención, la profesora reconoce algunas ventajas en la implantación del programa de intervención educativa que se llevó a cabo, en particular en el desenvolvimiento de la Intercomprensión, del respeto y valoración por la diversidad lingüística y cultural. Se destaca del estudio, la importancia de una sensibilización a la diversidad lingüística y cultural al abordar en contexto educativo del 1º CEB, en diferentes espacios inter/transdisciplinario concurriendo para el desenvolvimiento de la competencia plurilingüe y intercultural y de una conciencia planetaria.

ÍNDICE

Índice

Índice de Figuras

Índice de Gráficos

Índice de Quadros

Lista dos Anexos

Lista de Abreviaturas

Introdução	3
------------	---

Parte I – Enquadramento teórico e revisão da literatura

Capítulo I – Educação para a era planetária

Sumário	11
1. Para uma compreensão da era planetária	12
1.1. Noção de era planetária	12
1.2. Cidadania planetária	15
1.2.1. O conceito de cidadania - significações e mutações	15
1.2.2. O conceito de cidadania planetária	19
1.2.3. Educação para a era planetária	21
2. Processos e formas de globalização	25
3. Identidade(s) e Cultura(s)	29
3.1. Cultura e identidade cultural	29
3.2. Culturas em contacto	33
3.3. Políticas multiculturais	35
4. Educação para a era planetária e pensamento complexo	39

Capítulo II – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural – para uma inserção curricular

Sumário	47
1. Da biodiversidade à diversidade linguística e cultural - algumas considerações	48
1.1 A diversidade linguística e cultural nas sociedades actuais	49
1.2. A diversidade linguística e cultural na realidade portuguesa	50
1.3. Da necessidade da preservação da diversidade	53

2. Sensibilização à diversidade linguística e cultural	55
2.1. Políticas linguísticas e culturais	55
2.1.1. Políticas linguísticas no contexto português	58
2.2. Sensibilização à diversidade linguística e cultural - pressupostos e dimensões	61
2.3. Diversidade linguística e cultural - competências a desenvolver	66
3. Currículo, gestão curricular e projectos de intervenção pedagógica	71
3.1. Currículo – um conceito plurissignificativo	71
3.2. Paradigmas curriculares	75
3.2.1. De um paradigma de racionalidade técnica a um paradigma de racionalidade crítico-reflexiva	76
3.3. Gestão curricular flexível – o currículo em acção	79
3.3.1. Princípios da gestão curricular flexível	86
3.4. A diversidade linguística e cultural no <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i>	87

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo III – Orientações metodológicas e contextualização da investigação

Sumário	95
1. Opções metodológicas	96
1.1. Metodologia de investigação	97
2. Contextualização da investigação	103
2.1. Contexto de emergência do estudo	103
2.2. Questões e objectivos de investigação	103
2.3. Apresentação do programa de intervenção	105
2.3.1. Inserção curricular da temática	105
2.3.2. Caracterização do contexto de intervenção	107
2.3.3. Programa de intervenção	111
Sessão 1 – <i>Mar de Línguas e Números</i>	114
Sessão 2 – <i>Mar de Histórias</i>	116
Sessão 3 – <i>Mar de Animais</i>	118
Sessão 4 – <i>Mar de Atitudes</i>	119
Sessão 5 – <i>Mar de Lendas</i>	121

. Sessão 6 – <i>Mar de Lendas e Culturas</i>	122
3. Procedimentos de recolha de dados e de análise da informação	124
3.1. Instrumentos de investigação específicos	125
3.1.1. O questionário	125
3.1.2. A entrevista	126
Questionário/entrevista inicial aos alunos	126
Entrevista final aos alunos	129
Entrevistas à professora titular de turma	132
3.1.3. Observação directa	134
3.1.4. Fichas de registo	134
3.2. Instrumentos de investigação complementares	135
3.2.1. Videogravação	135
3.2.2. <i>Research portfolio</i>	135
4. Procedimentos de análise de dados – análise de conteúdo	136

Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados

Sumário	141
1. Análise de conteúdo - sistemas de categorização	142
1.1. Escala de Envolvimento de Leuven	145
1.2. Análise de dados - sistema de categorias	149
1.2.1. Os alunos	150
1.2.2. A professora	154
2. Apresentação e análise dos dados – os alunos	157
2.1. Apresentação e análise de dados do questionário/entrevista inicial	158
2.1.1. Representações e atitudes face às línguas e culturas	159
Imagens e atitudes face às culturas	159
Imagens das línguas	160
Atitudes face às línguas	164
2.1.1. Conclusões preliminares	164
2.2. Nível de envolvimento nas actividades	166
Sessão 1 – Construção da biografia linguística da turma	166
Sessão 2 – Realização da ficha “Os peixes diferentes”	169
Sessão 3 – Realização do trabalho de grupo I	172

Sessão 4 – Realização do trabalho de grupo II	174
Sessão 5 – Realização do trabalho de grupo III	176
Sessão 6 – Jogo “Mar de Línguas e Culturas”	178
2.2.1. Conclusões preliminares	180
2.3. Entrevista final aos alunos	182
2.3.1. Percepção dos conhecimentos adquiridos	182
2.3.2. Avaliação do programa	187
2.3.3. Conclusões preliminares	198
3. Apresentação e análise dos dados – a professora	200
3.1. Apresentação e análise dos dados da entrevista inicial (EP1)	200
3.1.1. Perfil linguístico - caracterização	201
3.1.2. Concepções face à diversidade linguística e cultural	202
3.1.3. Concepções sobre a educação para a era planetária	204
3.2. Apresentação e análise dos dados da segunda entrevista (EP2)	206
3.2.1. Implementação curricular da SDLC	206
3.3. Apresentação e análise dos dados da entrevista final (EP3)	207
3.3.1. Representações e atitudes face às línguas e às culturas	208
3.3.2. Concepções de educação para a era planetária	210
3.3.3. Avaliação do programa	212
3.3.4. Conclusões preliminares	213
 Capítulo V – Conclusão geral	
Conclusões finais, limitações e sugestões para futuras investigações	217
 Bibliografia	225

Índice de Figuras

Figura 1 – Dimensões do novo paradigma de cidadania	18
Figura 2 – Pilares da consciência planetária	20
Figura 3 – Características da cultura	32
Figura 4 – Posicionamentos face à cultura	38
Figura 5 – Falante intercultural	69
Figura 6 – Concepções do currículo	73
Figura 7 – Níveis de decisão curricular 1	80
Figura 8 – Níveis de decisão curricular 2	82
Figura 9 – Relação entre gestão curricular, integração, equidade social, adequação e diferenciação	84
Figura 10 – Interação curricular de tipo ecológico	85
Figura 11 – Articulação curricular da sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no 1º CEB	89
Figura 12 – Etapas da formulação do estudo de caso	99
Figura 13 – Ciclo da investigação – acção	101
Figura 14 – Etapas da formulação da investigação no âmbito deste estudo	102
Figura 15 – Esquema caracterizador do programa de intervenção	112
Figura 16 – Biografia da turma	115
Figura 17 – Título da história “Os peixes diferentes”	116
Figura 18 – Os peixes descobridores das línguas	117
Figura 19 – Livro dos animais marinhos (grupo 1)	118
Figura 20 – Cartas - situação do grupo 4	120
Figura 21 – Lenda “Den Lille Havfrue” – Danmark	121

Figura 22 – Apresentação do grupo 1	122
Figura 23 – Tabuleiro do Jogo “Mar de Línguas e Culturas”	123
Figura 24 – Quizz “Programa Mar de Línguas e Culturas”	123
Figura 25 – Diploma	124
Figura 26 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A4	194
Figura 27 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A15	195
Figura 28 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A9	195
Figura 29 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A12	196

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma Alq –B	110
Gráfico 2 – Número de retenções	110
Gráfico 3 – Representações e atitudes face às culturas	159
Gráfico 4 – Representações face às línguas	161
Gráfico 5 – Línguas – Objectos de ensino/aprendizagem	161
Gráfico 6 – Línguas que os alunos dizem gostar mais	162
Gráfico 7 – Sinais de envolvimento de A4 e A11	168
Gráfico 8 – Sinais de envolvimento de A15 e A19	171
Gráfico 9 – Níveis de envolvimento de A3 e A13	173
Gráfico 10 – Sinais de envolvimento de A2 e A5	175
Gráfico 11 – Sinais de envolvimento de A1 e A14	177
Gráfico 12 – Sinais de envolvimento de A1 e A14	179

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cidadãos estrangeiros com presença regular em Portugal	51
Quadro 2 - Questões e objectivos investigacionais	104
Quadro 3 - Inserção curricular da temática no <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i>	105
Quadro 4 - Visão geral das sessões	113
Quadro 5 - Construção do questionário de investigação	126
Quadro 6 - Guião da entrevista final realizada aos alunos	130
Quadro 7 – Objectivos das entrevistas à professora titular de turma	133
Quadro 8 – Categoria 1: Imagens das línguas	150
Quadro 9 – Categoria 2: Atitudes face às línguas	151
Quadro 10 – Categoria 3: Imagens e atitudes face às culturas	152
Quadro 11 – Categoria 1: Nível de Envolvimento	152
Quadro 12 – Categoria 2: Percepção sobre os conhecimentos adquiridos	153
Quadro 13 – Categoria 3: Apreciação do programa	154
Quadro 14 – Macro-categoria 1: Representações e atitudes face às línguas e às culturas	154
Quadro 15 – Macro-categoria 2: Concepções de educação para a era planetária	156
Quadro 16 – Macro-categoria 3: Avaliação do programa de intervenção	157
Quadro 17 – Questões abertas	159
Quadro 18 – Nível de envolvimento de A4 e A11	169
Quadro 19 – Nível de envolvimento de A15 e A19	171
Quadro 20 - Nível de envolvimento de A3 e A13	173

Quadro 21 - Nível de envolvimento de A2 e A5	175
Quadro 22 - Nível de envolvimento de A1 e A14	178
Quadro 23 - Nível de envolvimento de A8 e A16	180
Quadro 24 - Nível de envolvimento dos alunos	180
Quadro 25 - Referências às línguas abordadas ao longo das sessões	183
Quadro 26 - Sessão 2: O que aprendi com esta sessão?	184
Quadro 27 - O que mais gostei nesta sessão? S1	191
Quadro 28 - O que mais gostei nesta sessão? S3	192
Quadro 29 – O que mais gostei nesta sessão? S5	192
Quadro 30 – O que mais gostei nesta sessão? S6	193
Quadro 31 – Estrutura e finalidades da entrevista inicial	201
Quadro 32 – Estrutura e finalidades da entrevista final	207

Lista de Anexos

Anexo 1	Planificações das sessões de intervenção
Anexo 2	Folheto sobre o programa <i>Mar de Línguas e Culturas</i>
Anexo 3	Pedido de autorização para videogravar as sessões
Anexo 4	Ficha de trabalho <i>Biografia Linguística Individual</i>
Anexo 5	Ficha de trabalho <i>Análise estatística</i>
Anexo 6	Fichas de registo sobre as sessões
Anexo 7	História: <i>Os peixes diferentes</i>
Anexo 8	Ficha de trabalho <i>Os peixes diferentes</i>
Anexo 9	Ficha de trabalho <i>Reconto da história</i>
Anexo 10	Folheto explicativo sobre a diversidade linguística, biológica e cultural
Anexo 11	Cartas-situação
Anexo 12	Lendas Europeias
Anexo 13	Ficha de trabalho <i>Quadro-síntese de aspectos culturais</i>
Anexo 14	Trabalhos de grupo relativos à sessão 5
Anexo 15	Questionário/entrevista inicial aos alunos
Anexo 16	Transcrições das entrevistas iniciais realizadas aos alunos
Anexo 17	Tabela de convenções utilizadas nas transcrições
Anexo 18	Folha de observação do nível de envolvimento
Anexo 19	Tabelas de observação referentes ao nível de envolvimento dos alunos
Anexo 20	Trabalhos de grupo <i>Bilhete de identidade dos animais marinhos</i>
Anexo 21	Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural

Anexo 22	Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a diversidade biológica
Anexo 23	Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a utilidade do programa
Anexo 24	Testemunhos dos alunos referentes ao grau de satisfação em relação ao programa
Anexo 25	Testemunhos dos alunos referentes à divulgação do programa
Anexo 26	Transcrição da primeira entrevista à professora titular de turma (EP1)
Anexo 27	Transcrição da segunda entrevista à professora titular de turma (EP2)
Anexo 28	Transcrição da entrevista final à professora titular de turma (EP3)
Anexo 29	Guião da entrevista EP1
Anexo 30	Análise da entrevista EP1
Anexo 31	Guião da entrevista final à professora titular de turma (EP3)

Lista de Abreviaturas

ACIME	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CI	Competência Intercultural
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CP	Competência Plurilingue
CPI	Competência Plurilingue e Intercultural
CRP	Constituição da República Portuguesa
DLC	Diversidade Linguística e Cultural
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
EEP	Educação para a era planetária
EP	Era Planetária
EP1	Entrevista inicial à professora titular de turma
EP2	Segunda entrevista à professora titular de turma
EP3	Entrevista final à professora titular de turma
EXE	Educação Experencial
FOEC	Folha de Observação do Envolvimento da Criança
ILTEC	Instituto de Linguística Teórica e Computacional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SDLC	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

*Os meus olhos são uns olhos,
E é como esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos
onde outros, com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.*
(António Gedeão)

Introdução

“Fecho os olhos por instantes.
Abro os olhos novamente,
Neste abrir e fechar de olhos
já todo o mundo é diferente.”
(António Gedeão)

O estudo que agora apresentamos, focalizado na sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), insere-se no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro. Trata-se de um estudo que procura compreender a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) numa educação para a *era planetária* (EEP), evidenciando a dimensão ética e afectiva.

Este estudo integra-se ainda no desenvolvimento do projecto “Línguas e educação: construir e partilhar a formação”¹, no âmbito da Oficina de Formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento pessoal?”, que a investigadora frequentou durante o ano lectivo de 2008/09 na qualidade de formanda (cf. Dias et al., 2009; Andrade, 2008).

A opção por uma investigação no âmbito de uma educação para a *era planetária* através de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) resultou de várias motivações e crenças.

No que diz respeito às motivações pessoais, estas prendem-se inevitavelmente com o nosso percurso académico. Antes de mais, destacamos o interesse pelas questões relacionadas com as temáticas da cidadania, da diversidade cultural, da interculturalidade, do currículo e da *gestão curricular flexível*, que provêm da nossa formação inicial. Acresce ainda a isso, a curiosidade de estudar as questões da diversidade linguística e cultural dentro da nossa área de especialidade (1º Ciclo do Ensino Básico).

Para além do desejo de ordem pessoal de aprofundar conhecimentos sobre uma perspectiva intercultural de ensino-aprendizagem, temos também a convicção de que é importante sensibilizar os alunos, desde cedo, para a importância de respeitar o Outro na sua diversidade linguística e cultural, sem perda da sua raiz identitária. Assim, motivou-nos a

¹ Projecto PTDC/CED/68813/2006

possibilidade de realizar um estudo onde pudéssemos construir um conjunto de conhecimentos sobre gestão curricular e sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade.

Com efeito, a educação para a *era planetária* procura a compreensão da unidade e da diversidade, sendo que a SDLC pode ser um factor positivo no reforço da imagem da diversidade, procurando que os alunos adquiram interesse e curiosidade por outras línguas e culturas, potenciando o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural (cf. Byram, 2007, 2006, 2003; Demorgon & Lüdeman, 1996; Demorgon, Dufour, Eder & Nicklas, 2006; Audigier, 2000).

A diversidade linguística e cultural, aliada às mutações sociais e culturais, traduz-se na complexificação e heterogeneidade crescentes do tecido social, em que o fenómeno da globalização e da mundialização leva à necessidade de repensar o saber cultural dentro de um contexto heterogéneo (cf. Sousa Santos, 1997, 2001; Teodoro, 2003; Demorgon & Lüdeman, 1996). Este quadro de complexidade das relações sociais da actualidade obriga a novas orientações epistemológicas no campo da educação e a novas respostas para o fenómeno da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa que caracteriza actualmente os sistemas educativos de uma grande maioria das sociedades ocidentais (Abdallah- Pretceille, 2006; Cardoso, 1996).

Neste contexto, a EEP constitui-se como um inquestionável desafio para as práticas curriculares dos professores, os quais, por seu turno, deverão ser capazes de tomar decisões curriculares estratégicas, intencionais e socialmente transformadoras, que deverão ser criticamente reflectidas e contextualizadas de acordo com as dinâmicas e especificidades de cada realidade pedagógica (Tomaz, 2007).

Assim, pretendemos com este trabalho compreender o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural numa educação para a *era planetária* no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), apresentando algumas propostas pedagógico-didácticas que articula as duas temáticas, passíveis de serem implementadas em contexto educativo numa perspectiva de *gestão curricular flexível* (cf. Roldão, 2000).

Esta investigação teve, assim, como principal objectivo compreender as potencialidades de um programa de intervenção que, de um modo colaborativo com o docente

titular de turma, procurou desenvolver capacidades do uso da(s) língua(s), verificando a existência ou não de possíveis indicadores de mudança face à valorização de outras línguas e culturas, nos sujeitos do estudo (professora e alunos), ao procurar-se fomentar uma consciência planetária, potenciadora de uma *cidadania planetária* (Gadotti, 1998; Morin, 1999; Boff, 2003).

Neste quadro propomo-nos:

- identificar as representações dos participantes do estudo (professora e seus alunos) face à diversidade linguística e cultural;
- identificar estratégias e recursos promotores de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para a *era planetária*;
- conceber, desenvolver e avaliar um programa de intervenção de SDLC em contexto educativo (1º CEB);
- identificar possíveis indicadores de mudança no posicionamento dos participantes face à diversidade linguística e cultural, após o programa de intervenção.

A apresentação da investigação encontra-se organizada em duas partes interligadas. Na primeira parte, que integra os dois primeiros capítulos, procede-se à construção do quadro conceptual que fundamenta e contextualiza teoricamente as questões em estudo, através da revisão da literatura seleccionada em concordância com as temáticas que se (entre)cruzam nesta investigação.

Assim, no primeiro capítulo, *Educação para a era planetária*, apresentamos o conceito de *era planetária*, a sua origem, a sua comparação com o conceito de cidadania planetária e implicações para a educação, correlacionando-o com o conceito de globalização. Salientamos, ainda, as questões relacionadas com os conceitos de identidade(s) e cultura(s) e reflectimos sobre a necessidade das escolas desenvolverem projectos concertados que visem uma educação planetária promotora do pensamento complexo (Morin, 1999).

No segundo capítulo, *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural - para uma inserção curricular*, tomando por referência as mudanças sociais explicitadas no capítulo anterior, procura-se descrever o actual contexto de diversidade linguística, biológica e cultural para, de seguida, tentarmos perceber o impacto da problemática da diversidade ao nível das políticas educativas linguísticas europeias e nacionais. Considerando que o campo de acção do

professor é o currículo, reflectiremos sobre a necessidade de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural que promova nos alunos o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural.

A segunda parte do estudo diz respeito à componente mais empírica e tem como objectivo mais geral aprofundar o conhecimento das problemáticas anteriormente enunciadas, fazendo-o com o caso específico do programa interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB (“Mar de Línguas e Culturas”) e integra os dois últimos capítulos.

No terceiro capítulo, *Orientações metodológicas e contextualização da investigação*, damos a conhecer a metodologia de investigação seleccionada, estudo de caso do tipo exploratório com características de investigação-acção colaborativa, divulgamos os instrumentos para a recolha de dados utilizados e descrevemos o programa de intervenção que concebemos e implementámos.

No último capítulo, *Apresentação e análise de dados*, antes das considerações finais, expomos o modelo de análise de dados, de acordo com a persecução dos objectivos propostos para este estudo e descrevemos e discutimos os resultados.

De acordo com esta lógica organizacional, os dois primeiros capítulos constituem o enquadramento teórico do nosso estudo; os terceiro e quarto capítulos apresentam o estudo empírico, e as conclusões finais substanciam alguns resultados a que chegámos, decorrentes do cruzamento de ambas as componentes enunciadas (teórica e empírica). Nesta última parte, tecemos considerações sobre limitações e implicações do nosso estudo e apontamos algumas sugestões para a realização de novos estudos nesta área de investigação.

Apresentamos, de seguida, o primeiro capítulo, onde procuramos dar conta de alguns pressupostos que norteiam o nosso estudo, enquanto espaço de interrogação, mas também de procura de respostas às questões investigativas, na medida em que “sem receitas nem posições unidimensionais, sem preconceitos construídos por negligência e de janelas abertas ao outro, cremos ser possível um projecto de educação/formação multi-intercultural, no qual a racionalidade e a empatia caminhem de mãos dadas” (Peres, 1999:32).

QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PARA A ERA PLANETÁRIA

*Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence.*

(António Gedeão)

Sumário

“We cannot walk alone.(...) I have a *dream* today.”

(Martin Luther King)

“Black or white or brown or yellow
Leave your old disputes behind.
Once start talking with your fellow
Men, you'll soon be of one mind.”

(Bertolt Brecht)

As grandes transformações que têm ocorrido na sociedade, reconhecidas como integrantes do processo de globalização do mundo contemporâneo, trazem novos cambiantes para a relação do indivíduo com a consciência da sua pertença planetária. Esta complexidade de transformações apresenta-se também como um desafio para a escola. Ao longo dos séculos, a escola tem vindo a alargar-se, sucessivamente, aos diversos tecidos sociais, tornando-se cada vez mais num fenómeno de massas. Tal facto gerou a necessidade de (re)pensar as políticas educativas, no sentido de conceber uma escola para todos. Por outro lado, sendo a escola um produto social, reflexo de uma sociedade diversificada, retrata-a e, por tal, deverá contextualizar e conceber as suas práticas educativas de forma a promover uma escola de e para todos.

Nesta linha, num primeiro momento deste capítulo, reflectiremos sobre o conceito de *era planetária* (EP), origem, sua comparação com o conceito de cidadania planetária e implicações para a educação, assim como a sua relação com o conceito de globalização (Morin, 1988).

Num segundo momento do capítulo, abordaremos as questões relacionadas com os conceitos de identidade(s) e cultura(s). Reflectiremos ainda, sobre a necessidade das escolas promoverem projectos concertados que visem uma educação para a *era planetária* que promova o pensamento complexo.

1. Para uma compreensão da *era planetária*

1.1 Noção de *era planetária*

O conceito de *era planetária* pressupõe a responsabilização pelo futuro comum da humanidade passando pela compreensão do mundo actual e do futuro. Assim, na génese do conceito está a constatação de que cada parte do mundo faz parte do todo e o todo está presente em cada uma das suas partes (Morin, 1999).

Este conceito remete-nos para a necessidade de contextualizar as nossas acções num todo, para a compreensão de que as acções individuais têm repercussões colectivas e, por sua vez, as decisões colectivas influenciam as individuais. Como refere Boaventura (2002), existe a necessidade de o homem se responsabilizar pelo futuro da humanidade, de pensar global e localmente, de modo a que as suas acções sejam tomadas de acordo com princípios éticos planetários. Segundo Gaddotti (2000), é necessário ter uma visão planetária da Terra, de responsabilização pelos desequilíbrios ecológicos que ameaçam a existência de todos os seres. Trata-se, pois, de assumir a responsabilidade pelas nossas acções, numa dimensão ética da nossa pertença planetária.

A dimensão ética tem sido abordada por vários filósofos ao longo dos tempos. Kant, por exemplo, nos finais do século XVIII, advogava que as nossas acções deveriam reger-se por imperativos éticos. Segundo esta visão, devemos agir para que o princípio da acção se torne numa lei universal, uma vez que os imperativos éticos existem e impõem diferentes obrigações. Deste modo, devemos agir de tal modo que “trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 1997: 101).

Em contraponto, Hans Jonas, nos finais do século XX, advoga que devemos agir para que os efeitos da nossa acção sejam compatíveis com a permanência da vida humana genuína de forma a não comprometer “as condições de uma continuação indefinida da humanidade da terra” (1994:13).

Por seu turno, Eco (1973) defende que as acções devem preservar a condição da existência da humanidade, reforçando a ideia de que a terra é a nossa morada comum.

Para o filósofo Kostas Axelos, citado por Morin, Motta & Ciurana, “só uma interrogação global e multidimensional, só um pensamento questionador, podem captar o que existe e o que é feito, virando-se ao mesmo tempo para o futuro” (2004:68). Esta interrogação global, que de acordo com Morin teve a sua origem no início do século XV, coincide com o início da *era planetária* (1999). Com efeito, no dealbar da *era planetária* encontram-se a conquista das Américas, o início da navegação portuguesa pelo planeta, os descobrimentos, e a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico. Estes factores enunciados facilitaram a comunicação e a convivência intercontinental, abrindo o mundo ao mundo.

A consciência de *era planetária* evoluiu ao longo dos séculos, atravessando períodos conturbados perpassados por acontecimentos com repercussões à escala planetária como a colonização, a escravatura, a ocidentalização das culturas. Para a compreensão da *era planetária* é necessário reflectir sobre a condição humana e a condição do mundo humano da história moderna, já que “La historia humana comenzó con una diáspora planetaria sobre todos los continentes; luego entró, a partir de los tiempos modernos, en la era planetaria de la comunicación entre los fragmentos de la diáspora humana” (Morin, 1999: 14).

A diáspora, que levou a humanidade a separar-se e a dispersar-se, conduziu ao afastamento geográfico, à diversificação de línguas e de culturas. Estes factores levariam a sociedade a ingressar na *era planetária*, na era em que todos os povos da humanidade, estariam em constante comunicação, interacção e interdependência. Contudo, de acordo com Morin, Motta & Ciurana (2004), a humanidade não entrou verdadeiramente na *era planetária*, permanecendo ainda, neste início do século XXI, na *idade de ferro planetária*.

Segundo os referidos autores, a *idade de ferro planetária* afirma-se pela violência, pela destruição, pela explosão dos ódios motivados por motivos religiosos, ideológicos ou raciais que provocam sempre guerras, massacres, torturas, ódio e desprezo. Os erros e os horrores que marcam a sociedade, as Guerras Mundiais, os estados totalitários, o *crash* de Wall Street, a Guerra Fria, a actual crise económica, ainda não se dissiparam, “longe de se dissiparem, redobram de violência por causa de um outro fenómeno globalizado: o terrorismo global” (Morin, Motta & Ciurana, 2004: 88). Todos os factores referidos inviabilizam a transição da humanidade para a *era planetária*. Os esforços para a saída da *idade de ferro planetária* e para a entrada na *era planetária* apesar de assentarem em movimentos “ainda dispersos e

minoritários (...) estão a desenvolver-se”. Contudo, estes movimentos apresentam duas carências que impossibilitam a sua evolução. A primeira é a falta de instâncias mundiais que assumam os problemas fundamentais de dimensão planetária: os organismos existentes, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), não têm poderes para implementar medidas para a paz planetária, assim como é necessária uma organização ecológica que aplique as decisões de Quioto ou de Copenhaga² em prol do desenvolvimento sustentável; a segunda carência consiste na “falta (...) de uma comunidade de destino, enquanto questões de vida ou de morte se colocam a todos os seres humanos”. Torna-se, pois, necessário lutar contra o aumento das assimetrias à escala mundial. Assim, é fundamental a criação de condições para que a nossa morada comum seja assente em princípios democráticos, ecológicos e éticos (Morin, Motta & Ciurana, 2004:102).

Estes princípios constituem um desafio para a edificação de um projecto e de uma política de civilização que consiga congregar os princípios humanistas com os problemas actuais, tendo em vista a criação de uma nova sociedade-mundo. Entramos no domínio da antropolítica que, segundo Morin (2002), se refere à política da humanidade à escala planetária e a uma política de civilização.

Assim, falar da *era planetária* pressupõe “a configuração de uma sociedade planetária e, por conseguinte, a complexificação da política e da sua governação global” (Morin, Motta & Ciurana, 2004: 103). Estamos perante a necessidade da criação de uma sociedade-mundo cujas infraestruturas já existem faltando, no entanto, as suas superestruturas. Falamos do crescimento de uma civilização planetária, sustentada pela diversidade biológica, linguística e cultural, que fomenta a consciência de pertença à nossa moradia comum (Morin, 2002; Eco, 1973). Porém, enquanto a gestação desta nova sociedade-mundo se encontrar inacabada, continuaremos a viver na pré-história planetária, onde “o planeta ainda não é a Terra- Pátria” (Morin, Motta & Ciurana, 2004:104).

² Cf. http://www.denmark.dk/NR/rdonlyres/C41B62AB-4688-4ACE-BB7B-F6D2C8AAEC20/0/copenhagen_accord.pdf

1.2 Cidadania planetária

Imbuída do espírito da *era planetária*, surge a noção de cidadania planetária que se sustenta na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial, manifestada em diferentes expressões como “humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nossa pátria”, “moradia comum” (Gadotti, 1998; Eco, 1973). No entanto, antes de nos debruçarmos sobre o conceito de cidadania planetária, importa referir a evolução do conceito de cidadania.

1.2.1 Conceito de cidadania - significações e mutações

O conceito de cidadania ao longo da história foi evoluindo e acompanhando as mutações ideológicas da sociedade assumindo-se como uma construção social (Tomaz, 2007), espelhando assim a sua polissemia (Praia, 2000). Deste modo, falar de cidadania assume, desde logo, a necessidade de se ter “em conta o contexto espacio-temporal, considerando-se que os pressupostos teóricos que estão na base da concepção do que é a cidadania se inter-relacionam com esse contexto” (Praia, 2000: 9). Falamos, assim, de um conceito de cidadania compósito, “reconhecendo-se cada vez mais que se trata de um conceito multidimensional, dinâmico e, também ele, particularmente complexo” (Tomaz, 2007: 77).

O conceito de cidadania surge num determinado contexto histórico. A revisão da literatura que fizemos leva-nos a situar a sua origem na Antiguidade Clássica. De facto foi na *polis* grega “que a prática da cidadania teve a sua primeira expressão” (Tomaz, 2007: 80), encerrando em si “uma concretude que possui íntima relação com a cidade enquanto realidade histórica” (Oliveira, 1999: 94).

Na Grécia Antiga, a noção de cidadania surge de um encontro político entre a cidade (*polis*) e o seu território. A expressão *polis* traduzia ao mesmo tempo o conceito de cidade, o de território e o de poder político tidos como sinónimos e interdependentes. A cidadania era restrita, ligada à comunidade de “cidadãos”, que eram uma minoria da sociedade, e ao corpo de leis que os regia. O conceito de cidadania para os gregos implicava a participação plena na vida da *polis*, havia a primazia do público sobre o privado, do colectivo sobre o individual

(Aristóteles, 2000; Bresser-Pereira, 1997; Luíz, 2007) e “era susceptível de maior ou menor extensão, de acordo com o género de governo” (Aristóteles, 2000: 34).

Os romanos, assim como os gregos, reservavam o direito de cidadania apenas aos “cidadãos”, direito esse ligado à participação política. No entanto, no Império Romano, a qualidade de cidadão foi sendo atribuída sucessivamente a um número maior de pessoas, apesar de se referir sempre apenas a uma aristocracia política que dominava.

De acordo com Nogueira & Silva (2001), o conceito de cidadania para os romanos era mais inclusivo do que a concepção grega, referindo ainda os autores que a expansão do império levou a que, gradualmente, se fosse perdendo o conceito de cidadania e se comesçasse a perspectivar a cidadania como um instrumento de controlo social e de pacificação, ao invés de espaço de participação.

No entanto, a noção de cidadania tornou-se mais vigorosa aquando da Revolução Inglesa (1688), da Revolução Americana (1774-76) e, principalmente, com a Revolução Francesa (1789), revoluções estas que incrementaram o conceito moderno de cidadania. Assim, constituem-se como fundamentos do conceito moderno de cidadania: a afirmação da vontade popular, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a formação do Estado-nação.

Estes movimentos e/ou documentos foram um contributo para a formulação em 1948 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), documento elaborado sob a égide da Organização das Nações Unidas (ONU). A DUDH tem como ideal comum a todos os povos e nações o reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos, sendo que uma das suas premissas assenta no facto de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.

As mutações históricas que originaram a DUDH e que se repercutiram na evolução do conceito de cidadania ficaram espelhadas na obra de vários autores. Um destes autores, frequentemente citado na bibliografia sobre cidadania, é Marshall que advoga que a cidadania é constituída por três gerações de direitos. A primeira geração refere-se aos direitos civis e políticos, a segunda aos sociais enquanto os direitos da terceira geração remetem para os grupos humanos. Os direitos cívicos são compostos pelos direitos necessários à liberdade individual: “freedom of speech, thought and faith, the right to own property and to conclude

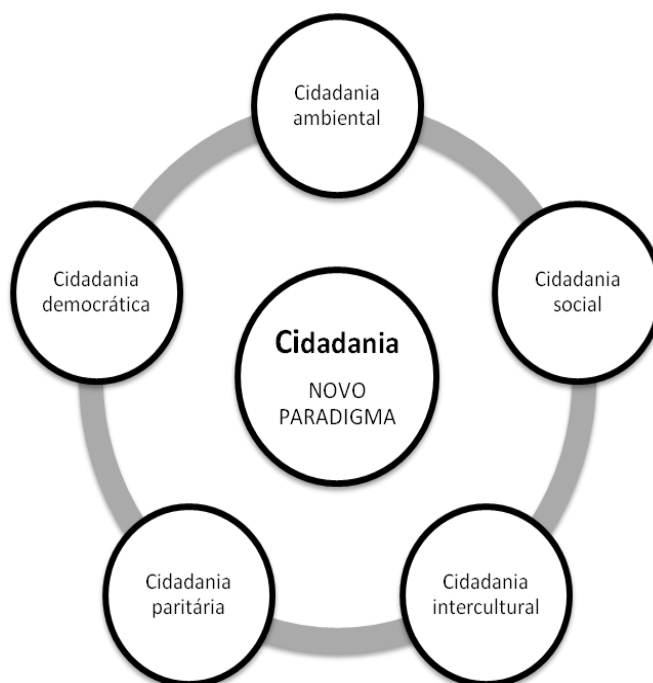
valid contracts, and the right to justice” (Marshall, 2006:30). Já os direitos políticos deveriam garantir a participação política e eleitoral. Os direitos sociais abarcam “the whole range, from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilized being according to the standards prevailing in the society” (*ibidem*). Para Marshall (2006), os direitos da terceira geração concernem aos grupos humanos, como o povo, a nação ou a própria humanidade e ao seu direito ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente.

Deste modo, a questão dos direitos do cidadão assume uma importância fulcral na conceptualização da ideia de cidadania. Assim, “o conceito de cidadania foi-se construindo em função de diferentes tipos de direitos, correspondendo-lhes quer instituições sociais diversas através das quais esses mesmos direitos podem ser exercidos, quer processos de afirmação diferenciados do ponto de vista histórico e cultural, processos esses complexos e conflituais, traduzindo-se também no alargamento dos beneficiários desses mesmos direitos” (Tomaz, 2007: 83).

O conceito hodierno de cidadania contempla os direitos fundamentais (políticos, sociais e económicos), considerando-os valores existenciais, condições mínimas para que a convivência possa florescer, e também para a valorização da condição humana. Assim, “La citoyenneté est aujourd’hui conduite à s’exprimer dans le cadre d’entités sociétales qui ne se situent pas au même niveau d’extension ou de profondeur historique: cité, région, nation, ensemble de nations, terre” (Demorgon et al., 2006: 120).

Deste modo, as características das sociedades actuais e a ideia reconceptualizada de cidadania trazem novas exigências ao cidadão, enquanto entidade individual e colectiva. De acordo com Carneiro (1997), desta (re)conceptualização de cidadania parece emergir um conjunto de dimensões que definem um novo paradigma de cidadania. O autor identifica cinco dimensões de cidadania: a cidadania democrática, a cidadania social, a cidadania paritária, a cidadania intercultural e a cidadania ambiental, conforme podermos observar na figura que se segue.

Figura 1 – Dimensões do novo paradigma de cidadania (baseado em Carneiro (1997) e Tomaz (2007)).



Os princípios subjacentes às cinco dimensões deste novo paradigma de cidadania exigem ao cidadão um conjunto de características e qualidades para que esteja apto para viver na sociedade actual e na futura (Carneiro, 1997). Surge, assim, uma nova concepção de cidadania, designada por cidadania multidimensional (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998). De acordo com Tomaz, “trata-se de uma concepção abrangente, complexa e multifacetada à qual está subjacente um conjunto de oito características e qualidades” (2007: 93). Assim, a cidadania multidimensional envolve:

- “1. A capacidade para perceber e abordar os problemas como membro de uma sociedade global;
2. A capacidade de trabalhar em conjunto desempenhando de forma responsável a sua função e deveres perante a sociedade;
3. A capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais;
4. A capacidade de pensar de forma crítica e sistemática;
5. A disponibilidade para resolver conflitos de forma pacífica (não violenta);
6. A disponibilidade para mudar o seu estilo de vida e hábitos de consumo com a finalidade de proteger o ambiente;
7. A capacidade para defender os direitos humanos;

8. A capacidade e a disponibilidade para participar na vida política a nível local, nacional e internacional” (Kubow, Grossman e Ninomiya, 1998: 132).

Estas capacidades remetem-nos para as características necessárias aos cidadãos do século XXI para enfrentarem com sucesso os desafios do futuro, constituindo-se também como condições necessárias para uma vivência plena de uma cidadania planetária.

1.2.2 O conceito de cidadania planetária

A expressão cidadania planetária é a expressão utilizada para traduzir um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que transmitem uma nova compreensão da terra enquanto comunidade de pertença (Morin, Motta & Ciurana, 2004; Gadotti, 1998; Boff, 2003).

O conceito de cidadania planetária revela um processo lento e gradual que abrange questões vitais relacionadas com o futuro da vida no planeta, tais como a ecologia e a criação de um novo paradigma eficiente. Este novo paradigma deverá fundamentar-se numa visão sistémica, procurando operacionalizar o desenvolvimento de formas de sobrevivência que se coadunem com o ambiente complexo em que nos inserimos (Gadotti, 2000a; 2000b).

Na maioria das vezes a ideia de cidadania planetária reporta-se ao panorama ecológico do planeta, à necessidade de agir em prol da preservação do meio ambiente. Contudo, Gutiérrez & Prado (1999) lembram a imprescindibilidade de se pensar no ser humano dentro desse mesmo panorama. Dizem os autores que “é preciso enfatizar as interconexões entre os seres humanos, os fenómenos sociais e os naturais. Não podemos, assim, nos preocupar com a cidadania planetária excluindo a dimensão social” (*ibidem*: 41). Falamos, então, da construção de formas de convivência humana à escala planetária, quer no aspecto comunitário quer no institucional. Esta postura passa pela compreensão do campo ético, não descurando o campo ecológico e o epistemológico.

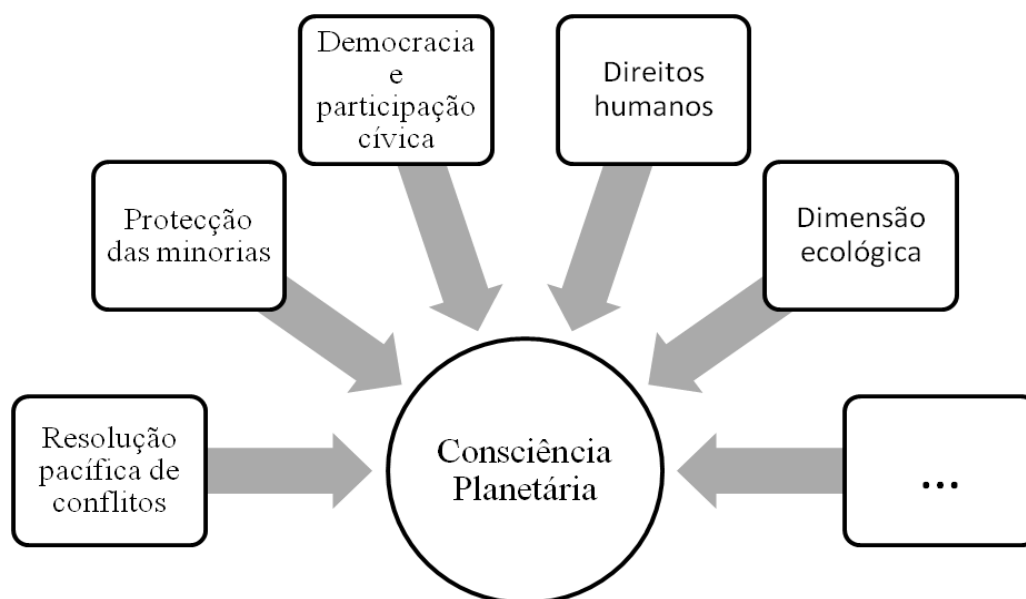
A noção de cidadania planetária é norteadada por uma visão unificadora do planeta e de uma sociedade global, sendo uma “expressão adotada para expressar um conjunto de

princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade” (Gadotti, 2000¹: 76).

Do Fórum Mundial de 1992, realizado no Rio de Janeiro, resultou uma visão de futuro representativa da necessidade de tecermos novas teias relacionais com os seres humanos e com o planeta Terra, que foi traduzida no documento “Carta da Terra”.

A Carta da Terra³ foi concebida enquanto código de ética global, sendo sustentada por um núcleo de princípios e valores que procuram combater a injustiça social e a falta de equidade nas sociedades. A Carta da Terra é norteada por cinco pilares fulcrais: a) os direitos humanos; b) a democracia e a participação; c) a equidade; d) a protecção das minorias e e) a resolução pacífica dos conflitos. Estes pilares são enformados por uma visão do mundo mais solidária e mais inclusiva, uma consciência planetária, a qual pressupõe uma dimensão ecológica de que a figura 2 procura dar conta.

Figura 2 – Pilares da consciência planetária.



³ <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/index.htm>

De forma a conseguir uma visão compartilhada de valores básicos, fulcral a uma comunidade mundial ética, a Carta da Terra está estruturada em quatro grandes princípios: a) respeito e cuidado da comunidade de vida; b) integridade ecológica; c) justiça social e económica; d) democracia, não-violência e paz. Estes princípios são interdependentes e norteiam uma visão de um modo de vida sustentável.

Deste modo, é necessário (re)pensar as nossas relações com o meio, com a natureza e com o outro, sendo para isso necessário analisar as relações sociais. Assim, ser um cidadão planetário é enaltecer as relações inter-grupais, institucionais, e também estar consciente do *continuum* processo de aprendizagem e transformação a que estamos sujeitos, já que a “dimensão planetária nos obriga a criar novas relações e interações, novas formas de solidariedade para proteger toda a vida sobre a Terra e novas responsabilidades éticas como base para uma cidadania ambiental mundial” (Gutiérrez & Prado, 1999: 62). No entanto, segundo Gadotti, não podemos falar de cidadania planetária ou global sem primeiro existir uma efectiva cidadania na esfera local e nacional; assim, “uma cidadania planetária é, por essência, uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também, económico-financeiros” (2000a: 79).

Gutiérrez & Prado (1999) defendem que devemos contrariar a ordem instaurada, que é linear e sequencial, para implementar uma ordem flexível, progressiva e complexa que possa ser interdependente, solidária e auto-regulada, que seja a caracterização da cidadania planetária enquanto todo integrado. Contudo, este processo é lento e gradual uma vez que abrange questões vitais relacionadas com o futuro da vida no planeta.

De acordo com Sachs (2004) a cidadania global continua a ser uma utopia, uma vez que ainda existe “um longo caminho a percorrer no interior da globalização capitalista” (Gadotti, 2000b: 79).

1.2.3. Educação para a *era planetária*

As discussões sobre cidadania planetária abrangem as diversas áreas do conhecimento, estando também presentes na área da educação. Com efeito, a educação deve-se

responsabilizar pelas questões emergentes das nossas sociedades, contribuindo assim para a criação da *humanidade comum*. Ora, segundo Sacristán (2002:30), “uma nova sociedade, conetada em rede está emergindo como consequência de fenómenos económicos, políticos e culturais globalizadores que incidem sobre a educação e exigem dela uma resposta”.

Neste quadro surge a necessidade de uma educação para a *era planetária* (EEP), a qual nos remete para a crescente necessidade da construção de um *ethos* mundial (Boff, 2003), ao que é inerente a necessidade da reforma do modo de conhecimento, do ensino, do pensamento, reformas estas que são interdependentes (Morin, Motta & Ciurana, 2004).

Torna-se necessário mobilizar saberes para interagir com o contexto para perspectivar os problemas a um nível global, para conseguirmos compreender do geral para o particular e do particular para o geral. Assim, cada parte do mundo faz cada vez mais parte do todo enquanto o todo está cada mais presente nas suas partes, “cette identité globale peut se boucler à l’horizon d’un processus complexe, résulter du déséquilibre dynamique de la vie” (Lévy⁴).

Autores como Boaventura (2002), Morin, Ciurana & Motta (2003), Gadotti (2000a) discutem a necessidade de introduzir uma perspectiva planetária na educação do futuro, uma educação para a cidadania planetária que não perca de vista o sentido planetário.

Para Boaventura, “a educação na perspectiva planetária repousa em convicções e crenças fiéis aos valores humanos”, os quais possibilitam uma mais profunda “compreensão internacional do mundo atual e futuro, de seus problemas e desafios” (2002: 48). Assim, de acordo com o autor, a EEP deve contribuir para estabelecer as relações de interdependência, de interacção entre os diversos povos.

De acordo com Gadotti (2000a), “educar para a cidadania planetária supõe o reconhecimento de uma comunidade global, de uma sociedade civil planetária”, sendo que as necessidades da sociedade planetária devem ser trabalhadas de forma pedagógica a partir da vida quotidiana. Gadotti (*ibidem*: 80), defende que uma educação para a cidadania planetária “deveria nos levar à construção de uma cultura de sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmónica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (equilíbrio dinâmico)”. Segundo o referido autor precisamos de uma educação para a

⁴ In <http://www.archipress.org/levy/cyberculture/universel.htm>

reconstrução paradigmática apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz, a qual se fundamenta num paradigma filosófico emergente que enuncia um conjunto de saberes/valores interdependentes. Poderemos enunciar o conjunto de saberes/valores: a) educar para pensar globalmente; b) educar os sentimentos; c) ensinar a identidade terrena como condição humana essencial; d) formar para a consciência planetária; e) formar para a compreensão; f) educar para a simplicidade e quietude (Gadotti, 2002).

Segundo Gutiérrez & Prado, educar para a cidadania pressupõe o desenvolvimento de competências/capacidades tais como:

- “- sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar);
- imaginar, inventar, criar e recriar;
- relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se;
- informar-se, comunicar-se, expressar-se;
- localizar, processar e utilizar a imensa informação da ‘aldeia global’;
- buscar causas e prever consequências;
- criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões;
- pensar em totalidade (holisticamente)” (in Gadotti, 2000a: 79).

Na concepção de Morin, Ciurana & Motta (2004: 107), a educação planetária encontra-se associada à ideia do desenvolvimento da *hominização*, sendo que “a missão da educação para a *era planetária* consiste em reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência de uma sociedade-mundo”, sociedade-mundo essa que comporta cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção da civilização planetária. Estes autores definem seis eixos orientadores, cujo fim reside em “organizar a informação e a difusão dos conhecimentos para a elaboração de uma mundiologia quotidiana”, e que estão fundamentados na necessidade de prosseguir a *hominização* e reforçar as atitudes para que isso aconteça (*ibidem*: 109).

O primeiro eixo estratégico é o **conservador/revolucionante**, que está associado à promoção da acção conservadora no sentido de pertença do meio, da vida e da humanidade. Este eixo associa-se ainda às acções transformadoras cujo objectivo é o desenvolvimento da *hominização* e da emergência da sociedade-mundo.

O segundo eixo estratégico, **progredir resistindo**, “consiste em estimular as resistências da cidadania contra os regressos e os desenvolvimentos da barbárie” (Morin, Ciurana & Motta, 2004:111).

Já o terceiro eixo remete-nos para a necessidade de **problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia de desenvolvimento**, tendo como referente as experiências realizadas no século passado. A educação deverá, então, contribuir para um desenvolvimento que contemple a ética, que repense a perspectiva do reducionismo economicista. Este eixo também procura que a educação promova a valorização e respeito pelas diversas culturas, envolvendo simultaneamente as dimensões cognitiva, afectiva e comportamental, que são imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

O eixo estratégico seguinte aponta para o **regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado**. Relativamente a este eixo, Morin, Ciurana & Motta falam na relação com o futuro que deve ser revitalizada na medida em que a procura da *hominização* é ela própria tensão direccionada para o futuro. Os autores falam de um futuro aleatório e incerto, mas aberto a inúmeros possíveis, em que se podem projectar as aspirações e as finalidades humanas sem contudo haver promessa de desejos satisfeitos. Neste contexto, a “restauração do futuro” reveste-se de grande importância para a humanidade (cf. conceito de “memória do futuro” de Geraldi in Martins, 2008: 91).

A educação planetária não pode dispensar, de acordo com os autores anteriormente citados, uma educação imbuída de uma perspectiva política, tendo assim como eixo estratégico a complexificação da política e uma política da complexidade do devir planetário da humanidade. Aposta-se numa educação que favoreça “a percepção e a crítica da falsa racionalidade em política”, que esteja comprometida em construir uma visão política global complexa, para além do pensar global e de agir local, pois comunga da ideia de que a política da complexidade “exprime-se no duplo par pensamento global/acção local, pensamento local/acção global” (Morin, Ciurana & Motta, 2004:118).

Por fim, para uma educação planetária é preciso “**civilizar a civilização**”, a educação nesta linha de pensamento deve reforçar aptidões e acções para a superação de obstáculos próprios de estruturas burocráticas e institucionalização das políticas unidimensionais.

A educação para a *era planetária* aponta para a valorização da ideia de unidade da espécie humana, não descurando a diversidade que lhe está subjacente. Morin, Motta & Ciurana propõem que se assumam identidades éticas, e que esse movimento se aprofunde e

amplie, sem se negar a si mesmo, como referem é o regresso às raízes, “de uma Terra- Pátria” (2004:99).

Desta forma, a compreensão da unidade e da diversidade tornam-se fundamentais na nossa sociedade devido ao complexo processo de globalização a que estamos expostos, enquanto indivíduos inseridos num contexto sociológico. Esse processo leva-nos a identificar a unidade dos problemas, reconhecendo também ao mesmo tempo a necessidade de preservar a riqueza humana, a diversidade cultural (cf. Martins, 2008: 76-94). Segundo Morin (1999: 27-28), a “diversidad no está solamente en los rasgos sociológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidade humana; no solo hay una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual”.

Face ao exposto, verificamos que existe a necessidade emergente de uma educação para a *era planetária*, fruto dos complexos processos de globalização, migrações, mobilidades, avanços tecnológicos, europeização, que influenciam quotidianamente as nossas acções. Assim, iremos de seguida reflectir sobre o conceito de globalização e a sua relação com o conceito de cidadania planetária.

2. Processos e formas de globalização

“Im a citizen of the world”

(Diogenes)

A globalização da economia e da sociedade é um fenómeno relativamente recente e, como tal, adopta múltiplas e variadas formas, que poderão perdurar ou não ao longo do tempo (cf. Scholte, 2002; Robinson, 2001). Assim, não existe um modelo único de globalização, podendo ser identificados vários processos de globalização:

- a globalização financeira;
- a globalização dos mercados e das estratégias;
- a globalização da tecnologia e do conhecimento;

- a globalização dos modos de vida e dos padrões de consumo (que se estende à globalização cultural);
- a globalização governativa e dos poderes de regulação;
- a globalização como unificação política do mundo;
- a globalização das percepções e consciência.

(Grupo de Lisboa, 2002; Ruigrok & Tulder, 1993)

Estes tipos de globalização não encerram em si, de forma paradigmática, a natureza e a essência multidimensional do fenómeno complexo e evolutivo que é a globalização, daí que seja difícil encontrar uma definição que seja comumente aceite. Tal significa que não existe um fenómeno único chamado globalização, existem sim globalizações, por tal, em rigor, o termo apenas deveria ser usado no plural (Santos, 2005).

De acordo com Steger (2006), empregamos o termo globalização para caracterizar uma condição social, cujas “interligações e fluxos globais ao nível económico, político, cultural e ambiental (...) tornam irrelevantes muitas das fronteiras e dos limites existentes” (*ibidem*: 16). Para Dale (2004: 436), “a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de actividades, relacionadas entre si, económicas, políticas e culturais”. Pacheco & Pereira comungam da visão de Castells (2000), referindo que “a globalização consiste na definição de novas identidades pessoais, profissionais, nacionais e supranacionais, impondo a uma outra escala novas regras e novos procedimentos para a resolução de problemas” (2007: 376).

Segundo o Grupo de Lisboa (2002: 47):

“a globalização refere-se à multiplicidade de ligações e interconexões entre os Estados e as sociedades que caracterizam o presente sistema mundial. Descreve o processo pelo qual os acontecimentos, decisões e actividades levadas a cabo numa parte do mundo acarretam consequências significativas para os indivíduos e comunidades em zonas distantes do globo”.

Numa perspectiva mais radical, Dale (2004:424) refere que “a “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido como uma política mundial”. Mas será este tipo de globalização no sentido da homogeneização cultural o que ambicionamos para o planeta? Poderá a globalização opor-se completamente à diversidade?

O inelutável progresso no sentido da homogeneidade cria assimetrias, que de acordo com Santos (2005) suscitam diversas formas de globalização, nomeadamente: o localismo globalizado, processo através do qual um dado “fenómeno local é globalizado com sucesso, seja a actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca”, e o globalismo localizado, que se refere ao “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais”, sendo um exemplo a etnicização do local de trabalho (*ibidem*: 4). Contudo, para Santos (2005), o intensificar das interacções globais implica outros dois processos, que não conseguem ser correctamente caracterizados segundo as formas de globalização anteriormente referidas: os localismos globalizados e os globalismos localizados.

De acordo com a visão do referido autor, os localismos globalizados podem ser perspectivados segundo a lógica do cosmopolitismo, no qual “as formas predominantes de dominação não excluem aos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interacção transnacional criadas pelo sistema mundial” (*ibidem*: 5).

Nesta linha de pensamento, Nussbaum (1994:4) refere que “the ideal of the cosmopolitan, the person whose primary allegiance is to the community of human beings in the entire world”, esclarecendo que “nations should in general base education and political deliberation on shared national values, a commitment to basic human rights should be part of any national educational system, and that this commitment will in a sense serve to hold many nations together”. Esta visão é compartilhada por Banks (2004:295) que conceptualiza a ideia de globalização de forma similar com o cosmopolitismo, “cultural, national, and global identifications are interrelated in a developmental way”.

O outro processo, os globalismos localizados concerne a emergência de temas de natureza global, que o autor denomina de património comum da humanidade. Estes temas remetem para o sentido planetário, para a dimensão da cidadania planetária, que “apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: (...) a preservação (...) da biodiversidade” (Santos, 2005:5).

Assim, a globalização enquanto fenómeno complexo e plural, pode ser perspectivada sob duas perspectivas, ou seja: uma globalização de “cima-para-baixo” que tende à homogeneização e outra de “baixo-para-cima”, que reconhece a diversidade (Santos, 1997).

Falamos da globalização enquanto um conjunto multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, estendem e intensificam interdependências e intercâmbios sociais à escala mundial enquanto, ao mesmo tempo, encorajam nas pessoas uma consciência crescente de ligações cada vez mais profundas entre o local e o longínquo.

Neste sentido, Morin justifica que o termo globalização é o reflexo da relação complexa entre o global e as particularidades locais, constituindo-se como base da sociedade-mundo, referindo, no entanto, que “o progresso unificador da globalização gera resistências nacionais, étnicas e religiosas que produzem uma balcanização crescente do planeta” (2005:167).

Face ao exposto, concluímos que as grandes mudanças que têm ocorrido na sociedade, reconhecidas como constituintes do processo de globalização do mundo, acarretam novos desafios para se pensar a relação do indivíduo com o contexto social, ou do indivíduo com o colectivo. Assim, com a globalização da economia mundial, as relações sociais são cada vez mais globais, mais transnacionais e, do ponto de vista cultural, enfrentam o desafio da diversidade, do Outro, da convivência multicultural.

Deste modo, entendemos que não somos elementos de um contexto de mundo infinito e que o nosso futuro, o imediato e o de longo prazo, está dependente da nossa capacidade de lidar com as oportunidades e constrangimentos desse mundo finito. Torna-se claro que a finitude do mundo não está apenas dependente dos recursos físicos, materiais mas tem os seus limites estabelecidos “pela coesão, complexidade e interdependência humana e social que se chocam com os limites físicos e naturais” (Grupo de Lisboa, 2002:32).

Ora, urge assim sensibilizar as crianças desde cedo para a participação social própria do indivíduo para a compreensão do mundo de hoje.

3. Identidade(s) e Cultura(s)

“Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó porque yo no era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó porque yo tampoco era.
Después detuvieron a los curas,
pero como yo no soy religioso, tampoco me importó.
Luego apresaron a unos comunistas,
pero tampoco soy comunista, tampoco me importo.
Ahora me llevarán a mí, pero ya es tarde.”
(Bertolt Brecht)

As grandes mudanças que têm ocorrido na sociedade, fruto dos processos de globalização, conduzem a (des)encontros entre culturas, originando uma nova cartografia cultural. De uma forma geral, as sociedades ocidentais foram construindo uma representação do que significa cultura diferente ao longo dos tempos, determinada pela sucessão infinita de acontecimentos sociais que transformaram as suas paisagens físicas e humanas. Quebrou-se o sentido unitário do conceito de cultura e foram aparecendo interpretações distintas que se adaptam à realidade actual.

3.1 Cultura e identidade cultural

Importa, neste momento, referir que não é nosso objectivo fazer uma apresentação exhaustiva destes dois conceitos, que não caberia no âmbito deste trabalho. Trata-se de uma breve abordagem para contextualizar a conceptualização do programa de intervenção que apresentamos na segunda parte deste estudo.

A definição clássica de cultura que nos chegou pelo antropólogo inglês E. B. Tyler (1977), a quem se atribui a elaboração do conceito pela primeira vez, refere-a como a totalidade dos padrões aprendidos e desenvolvidos pelo ser humano, como o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte ou técnicas, a moral, as leis e os costumes, assim como qualquer faculdade ou hábito que o ser humano adquira enquanto membro da sociedade. Trata-se de uma definição que tem implícita uma concepção de cultura enquanto somatório de

dados (traços culturais). Este ponto de vista encontra-se em estreita relação com a crença, partilhada pelos evolucionistas, de que seria possível reconstruir a cultura de épocas passadas, integrando no novo os traços dispersos dos antigos costumes, que tivessem sobrevivido até aos tempos actuais. Ressalta desta concepção a cultura como manifestação do ser humano enquanto elemento da sociedade. Entende-se, assim, a cultura como um reflexo da totalidade dos traços culturais de um *modus vivendi*, isto é, o conjunto dos hábitos de vida, dos costumes, das representações, das emoções, das competências distintivas de um determinado grupo social, num trabalho contínuo de transmissão, socialização, iniciação ou educação. Este pensamento incide na ideia de que a cultura não é adquirida através da herança biológica, mas sim pela *inculturação*, ou seja pela aprendizagem, consciente e inconsciente, numa sociedade concreta com uma tradição cultural específica (cf. Silva, 2008; Vallespir, 1999).

Malinowski, no início do século XX, seguindo uma orientação sociológica, rompe com esta visão de reconstrução histórica advogando a necessidade do estudo rigoroso da estrutura dos elementos culturais concretos. O conceito de cultura abarca assim tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de determinado grupo e que lhes confere uma identidade dentro do seu grupo de pertença. No seguimento desta orientação sociológica, Giddens (1991) interpreta cultura por referência aos *valores* que os membros de um dado grupo mantêm, às *normas* que adoptam e aos *bens materiais* que produzem. Enquanto os valores são ideais abstractos, as normas são os princípios definidos ou regras que as pessoas devem cumprir na sua vida social. Deste modo, a cultura diz respeito a algo que é realizado pelos homens, que é construído por eles em interacção e que é transmitido, através de diferentes gerações pelos agentes culturais (pais, professores, pessoas mais velhas, líderes religiosos).

A cultura refere-se, assim, aos estilos de vida dos elementos de uma sociedade ou de grupos dentro da mesma, incluindo não só hábitos, saberes, ideais ou tradições, mas também os bens que são criados pelo grupo e que se tornam significativos para o mesmo. De facto, de acordo com Giddens (1991:32), “sem cultura, não seríamos completamente ‘humanos’, no sentido em que habitualmente compreendemos o termo. Não teríamos linguagem/língua em que nos expressamos, nenhum sentido de auto-consciência, e a nossa aptidão para pensar ou raciocinar seria severamente limitada”.

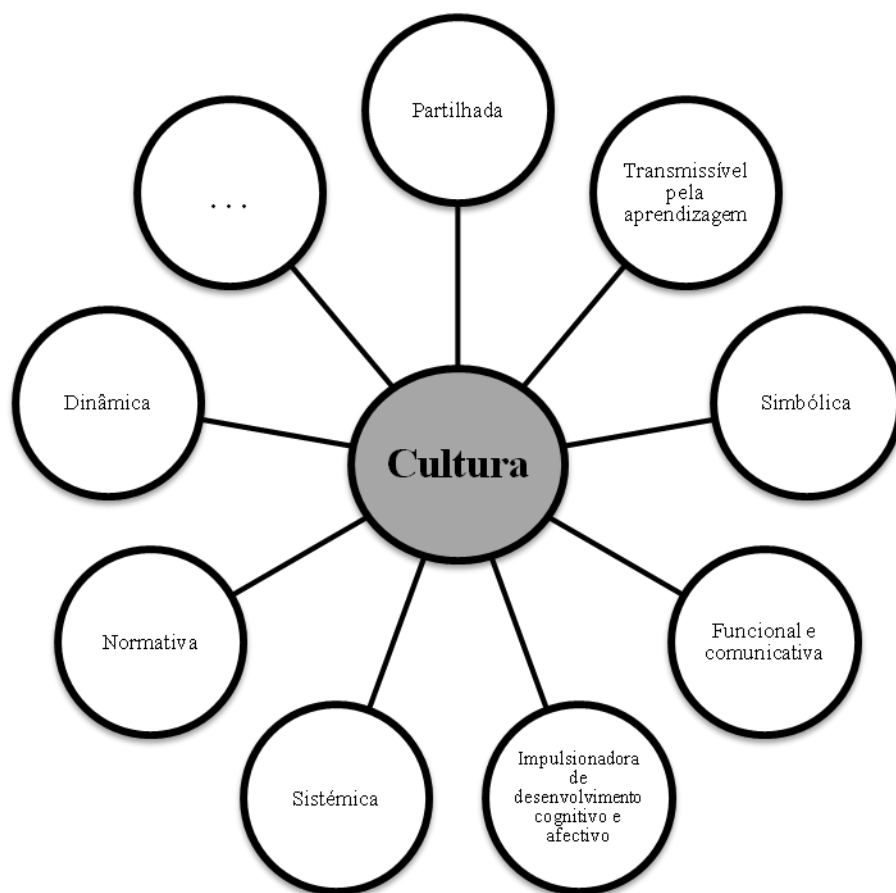
Deste modo, quando uma criança nasce, vai inserir-se num ambiente povoado de significantes e significados, que lhe serão transmitidos pelos elementos da sua comunidade de pertença, e que darão sentido ao seu mundo físico, pessoal e social, contribuindo para a formação da sua *identidade*. Esta formar-se-á através da compreensão ou discriminação de certas características culturais, ideias, valores, condutas sociais e também pelo reconhecimento cognitivo e afectivo de pertença a um determinado grupo possuidor de determinadas características, nomeadamente linguísticas.

Neste sentido, Maalouf menciona que “L’identité de chaque personne este constituée d’une foule d’éléments qui ne se limitent évidemment pas à ceux qui figurent sur les registres officiels. Il y a, bien sûr, pour la grande majorité des gens, l’appartenance à une tradition religieuse; à une nationalité, parfois deux; à un groupe ethnique ou linguistique; à une famille plus ou moins élargie; à une profession; à une institution; à un certain milieu social” (1998: 16-17).

Segundo Geertz (1989), o indivíduo converte em seu um sistema previamente estabelecido de significados e de símbolos que utiliza para definir o seu mundo, expressar os seus sentimentos e formular os seus juízos. A cultura assume-se, então, como padrões de significados ou teias de significação, uma vez que abre espaço para se pensar em diferenças culturais sem qualquer hierarquização que lhes seja inerente ou essencial, instigando a procurar os seus modos de produção e as relações de poder sempre ambivalentes que emergem. Ao assumirmos esta noção de cultura, chamamos a atenção para a dinâmica e a fluidez do que se denomina padrões culturais, não como modelos rígidos e definitivamente constituídos, mas sim como um conjunto ou horizonte de significados que se transforma e reconstrói na interacção.

Do confluir das diversas perspectivas apresentadas, podemos então assumir a cultura como uma abstracção obtida através da observação do comportamento e das relações entre indivíduos e que corporiza algumas características, como poderemos observar na figura que se segue.

Figura 3 – Características da cultura (construído a partir de Peres,1999 & Vallespir, 1999)



Em síntese, poderemos dizer que:

- a) a cultura aprende-se e transmite-se mediante processos de socialização complexos onde a linguagem desempenha um papel primordial, os indivíduos incorporam os múltiplos e diversos elementos culturais próprios, o que lhes confere uma identidade grupal;
- b) é simbólica, uma vez que todas as culturas possuem símbolos que são compreendidos de modo semelhante por todas as pessoas que integram aquela comunidade cultural, sendo a língua um dos seus aspectos mais simbólicos;
- c) é funcional e comunicativa, enquanto instrumento para satisfação das necessidades culturais e rede de sentidos que tornam possíveis as relações pessoais;
- d) é normativa, a ordem social requer regras que tornem possível a convivência entre indivíduos e o funcionamento das instituições, a sociedade tende a evitar os desvios;

- e) é sistémica, os numerosos elementos que configuram a cultura formam parte de um todo;
- f) possibilita o desenvolvimento cognitivo e afectivo, a cultura é um sistema de conhecimento que resulta da acção mental do ser humano, assim cada cultura tem o seu modo de perspectivar a realidade e o seu modo de interagir com o outro;
- g) é dinâmica, tem a capacidade de responder a situações novas, como por exemplo os movimentos migratórios ou a globalização;
- h) e é partilhada, uma vez que não é propriedade de um indivíduo, é de todas as pessoas de uma sociedade, a sociedade e a cultura são inseparáveis (Peres, 1999 ; Vallespir, 1999, entre outros).

3.2 Culturas em contacto

Entendemos, então, a cultura quer como o tipo de relação que um dado grupo estabelece com o mundo, abarcando os seus traços culturais identitários, quer como o universo de significados particulares de um dado grupo, com relevo para o sentido que dá aos seus objectos, as crenças, os símbolos de identidade a que adere e que o identificam e fazem os outros situá-lo numa determinada comunidade cultural. Deste modo, a subsistência de uma cultura tem como exigência um grupo social que a reconheça como sua, a partilhe e a transmita.

Sacristán refere que a “imagem acerca da cultura representa-nos, bem como uma entidade mais “pura”, ou mais híbrida e mestiça, tendo consequências na forma como encaramos e entendemos os outros” (2003: 128). A cultura pode ter um poder dicotómico, pois se por um lado aproxima de uns, por outro distingue-nos de outros, uma vez que pode ser utilizada quer para unir quer para distinguir e dividir.

Os problemas entre as culturas surgem quando as pessoas se confrontam com diferenças com as quais não estavam familiarizadas. De acordo com Huntington (1999), as diferenças entre as civilizações derivam de uma fronteira cultural, uma barreira subjectiva que se traduz numa materialização, “the people of different civilizations have different views on the relations between God and man, the individual and the group, the citizen and the state,

parents and children, husband and wife, as well as differing views of the relative importance of rights and responsibilities, liberty and authority, equality and hierarchy (Huntington, 1999: 25). As fronteiras que no mundo globalizado unem ou excluem os povos e as culturas tenderão, segundo o autor, a ser cada vez mais demarcadas em função de elementos subjectivos, baseados principalmente em aspectos culturais (“alinhamentos civilizacionais”).

Contrariamente ao pensamento de Huntington, Wieviorka (2003) advoga que o problema principal não são os riscos dos choques culturais entre as diferentes civilizações e entre o “nós e os outros”, mas sim a dificuldade que as sociedades encontram para enfrentar a existência de afirmações culturais diferentes num mesmo espaço.

O encontro entre dois grupos humanos até determinado momento distantes, provoca usualmente uma primeira reacção de estranheza, de espanto, de curiosidade, pois permite descobrirem-se enquanto seres semelhantes, mas com traços físicos e/ou identitários diferentes. Neste sentido, García, Adroher & Blanco referem que o “encontro entre dois grupos humanos dá-se sempre numa relação desigual ou, dito de outra maneira, em termos de maioria-minoria (...), que se traduz na maior parte das vezes numa intenção de imposição das maiorias sobre as minorias” (2006:39).

É de certa forma através dos modelos culturais transmitidos que se pode entender, em cada indivíduo, as suas aquisições, os seus hábitos, competências e comportamentos quotidianos, uma vez que cada cultura tem a sua identidade social. De facto, os valores e normas de comportamento diferem de cultura para cultura.

Neste sentido, numa perspectiva relativista, cada cultura tem as suas especificidades próprias, que definem a identidade cultural dos indivíduos: não é aceitável a ideia de existência de culturas superiores ou inferiores; o conhecimento real da cultura ou dos seus elementos só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprias, sem a coacção de padrões externos. Este conceito de *relativismo cultural*, opõe-se ao conceito de *etnocentrismo* - enquanto rejeição de outras culturas ou crença de que uma dada cultura de pertença é superior às outras (cf. Silva, 2008; Perotti, 1997; Cardoso, 1995).

Segundo Giddens (1993), o etnocentrismo provém do facto de que as marcas da etnicidade, características de cada grupo, conduzem os seus membros a julgarem outras culturas por comparação com a sua própria cultura, pelo que não se constitui como surpresa a

tendência para dificilmente simpatizarem com ideias ou comportamentos pertencentes a outras culturas e que são diferentes dos seus próprios referentes.

São os juízos etnocêntricos acerca do comportamento, da cultura e da língua dos outros que conduzem às incompreensões e, por vezes, ao conflito, com consequências que poderão originar uma actuação contra os interesses de outros grupos culturais. Ao considerarem-se superiores a outros grupos, os membros de um grupo passam a considerar que todos os grupos têm que se reger pelos mesmos padrões culturais - os seus - como resultado da sua postura etnocêntrica (Silva, 2008:112-114).

3.3 Políticas multiculturais

O modo como as culturas se influenciam é variado, tendo este fenómeno multicultural sido tratado, de acordo com uma lógica de resposta multidimensional, a partir de quatro grandes posturas ideológicas: assimilacionista, integracionista, pluralista ou multiculturalista, interculturalista (cf. Pereira, 2004; Peres, 1999; Perotti, 1997).

A primeira postura – *assimilacionista* – entende a diversidade e a diferença como ameaças à coesão da sociedade de acolhimento, logo como uma ameaça à sua cultura considerada como dominante e dominadora. O assimilacionismo pode ser considerado um modelo assente na monoculturalidade. Assim, de acordo com Pereira (2004:21), “este modelo traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à própria maioria. Por este processo os indivíduos pertencentes às minorias adquirem traços culturais do grupo dominante, ainda que isso exija o afastamento da cultura materna”. A concepção assimilacionista de cidadania existiu na maioria das democracias ocidentais antes do surgimento dos movimentos revitalizadores étnicos dos anos 60 e 70. Esta visão pretendia que os grupos étnicos e de imigrantes abandonassem a sua cultura e língua de origem para participarem plenamente na “cultura da nação” (Banks, 2004). Na segunda postura – *integracionista* - afirma-se a igualdade de direitos para todos os cidadãos. O modelo integracionista preconiza uma escola na qual as minorias têm liberdade

para afirmar a sua própria identidade cultural, “na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante” (Pereira, 2004:23). Traduz-se, de acordo com Pereira (2004), na aceitação de alguns aspectos da cultura minoritária e na rejeição de aspectos que não sejam adaptáveis à cultura dominante, os quais podem revelar-se um risco para a cultura dominante.

A terceira postura – *pluralista ou multiculturalista* - assume-se como respeitadora das diferenças culturais e entende-as como sendo positivas. Esta posição defende a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos na sociedade, em que os indivíduos mantêm as suas identidades culturais e têm plena liberdade para participar numa vida cultural e social própria. No entanto, segundo Sácristán (2003: 224),

“A aceitação do multiculturalismo tem consequências diversas que podem oscilar desde o “separatismo”, a balcanização ou tribalização beligerante entre culturas individualmente percebidas como diferentes e incommunicáveis (sabemos que todas são híbridas) até à convivência permissiva e aberta aos intercâmbios entre as culturas dentro de uma organização social e política democrática no plano nacional e internacional”.

Na visão de Banks, a educação multicultural possui carácter reformador e deve realizar profundas mudanças no sistema educacional, de facto “la education multicultural debería ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades para participar en una sociedad democrática y libre, así como también debería promover la libertad las capacidades y las técnicas para superar brechas étnicas e culturales, y participar en otras culturas y grupos” (Banks *in* Essomba, 2006: 59).

Em Banks, educação multicultural aparece definida em cinco dimensões: a integração de conteúdos de diferentes culturas nas diversas áreas do currículo de forma global; os processos de construção do conhecimento a partir da experiência subjectiva de todos os alunos; uma redução dos preconceitos; a implementação de uma pedagogia da equidade para facilitar o êxito académico para todos os alunos; uma cultura escolar e uma estrutura social baseadas numa dinâmica organizadora que confira um estatuto similar a alunos de diferentes grupos raciais, culturais, linguísticos ou étnicos (Banks *in* Essomba, 2006: 59).

A quarta e última postura ideológica – *intercultural* – considera que a relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz encontros, confrontos, visões do mundo que por vezes se contrapõem. Entende que a interacção entre culturas pode possibilitar a instituição de modos híbridos, polifónicos, dialógicos de produzir

subjectividades, como também de perspectivar a realidade e a acção sobre ela de modo mais complexo. Esta postura aceita e valoriza a diferença, permitindo o encontro entre culturas, sendo *intercultural* (espaço da diferença entre as culturas) não teme a miscigenação, promove a igualdade de direitos, valoriza uma visão crítica das culturas, compreende e analisa uma cultura dentro dos seus padrões culturais, em suma, assume como axioma o facto de que todos os seres humanos são iguais em essência e diferentes em existência (cf. Martins, 2008: capítulo 2; Duarte & Sanches, 2004).

Neste sentido, o interculturalismo pressupõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. O prefixo *inter* assinala

“uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interacção, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um mero indicador retórico, mas refere-se a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interacção. O prefixo refere-se à interacção, mudança e solidariedade objectiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de acção no contexto de uma sociedade multicultural” (Muñoz-Sedano, 1997:119).

A interculturalidade pode, então, assumir-se como princípio normativo quer a nível pessoal quer a nível social. Assim, a nível individual, pode promover o diálogo, no interior de cada indivíduo, entre as diversas influências culturais que o configuram e a que está exposto, às vezes em conflito ou nem sempre em harmonia.

Deste modo, a abordagem intercultural que privilegiamos aproxima-se do multiculturalismo crítico e revolucionário de McLaren (1997), que parte da afirmação de que o multiculturalismo tem que ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Esta abordagem entende as representações de etnia, género e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações; privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados; recusando a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada “dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social” (McLaren, 1997:123).

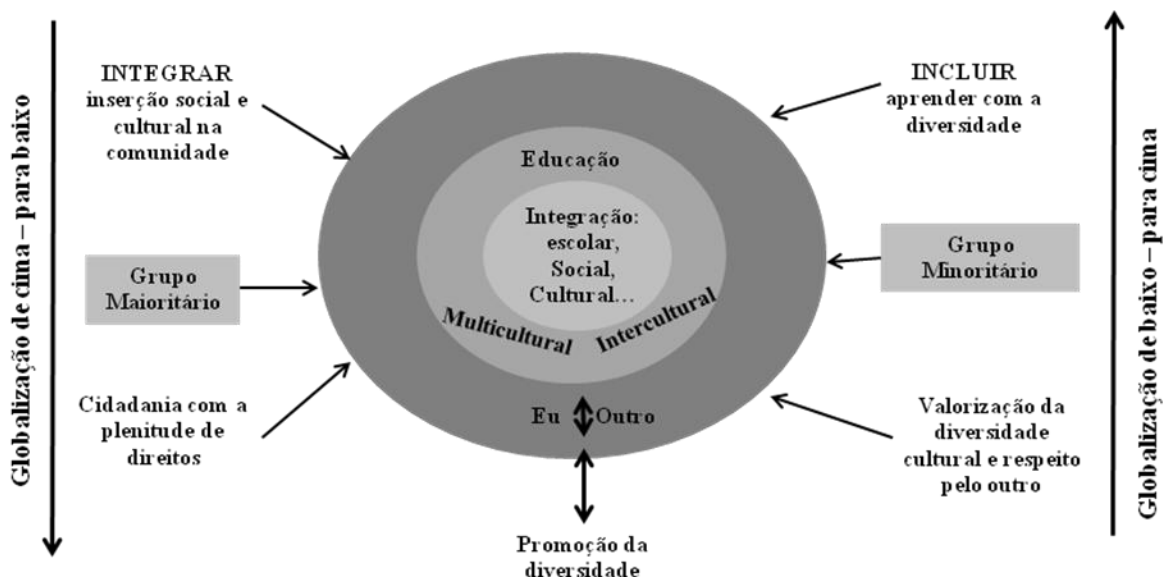
Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade coloca-se como proposta pedagógica de produção quotidiana de espaços de encontro de subjectividades múltiplas. De facto, nas escolas convivem simultaneamente diversas culturas de acordo com diferentes gerações, géneros, classes, etnias, línguas, pertenças regionais,

capacidades físicas e mentais, entre outras. Esta realidade implica a assunção de uma perspectiva relacional com o outro.

A educação intercultural pretende fazer frente à globalidade das dimensões que impliquem a desigualdade por motivos relacionados com a diversidade cultural. Os princípios que a sustentam apontam para uma tentativa de contextualizar os valores ligados às noções de democracia, pluralidade e heterogeneidade, factores determinantes na nossa sociedade. Neste contexto, torna-se fundamental transformar as práticas educativas no sentido de promover a formação para a diversidade, pela realização de práticas de educação para uma cidadania multidimensional e transformadora (cf. Tomaz, 2007).

Com o intuito de representar de forma dialéctica a interacção entre os grupos maioritários e minoritários e os diferentes posicionamentos, elaborámos o diagrama que se segue:

Figura 4 – Posicionamentos face à cultura (construído a partir de Peres, 1999 & Santos, 1997).



Em suma, a integração, que na nossa perspectiva se quer como inclusão, nunca poderá ser perspectivada como sendo unidireccional, mas sim pluridireccional, de facto a integração é um processo conjunto assente em modelos abertos e plurais, acolhedores da diversidade.

Encaramos a integração como uma possibilidade de através de, projectos concretos, possibilitar o caminho para uma pedagogia sustentada na diversidade. Para isso, é necessário investir em todas as modalidades de formação formal, não formal e informal numa perspectiva de educação para a *era planetária*, cujos valores estão enraizados numa visão intercultural, que fomenta a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua pertença social, cultural, linguística ou outra (cf. CDL - MIN (2006)005⁵, entre outros documentos do Conselho de Europa).

4. Educação para a *era planetária* e Pensamento Complexo

Existindo uma clara relação entre o devir planetário da complexidade das sociedades, influenciadas pelas globalizações e o devir complexo da planetarização, o grande desafio hodierno reside na educação “na” e “para” a *era planetária* (Morin, Motta & Ciurana, 2004; Santos, 2005).

Assim, numa época caracterizada pelas globalizações (Santos, 2005), os problemas deixaram de ser particulares para se situarem num nível global surgindo, por isso, a necessidade de contextualizar e globalizar. Da mesma forma, o problema do conhecimento torna-se um desafio uma vez que, como referiu Pascal, só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Assim, deveríamos ser norteados por um princípio de pensamento complexo que nos permitisse (inter)ligar os conhecimentos (cf. Almeida, 2009; Morin, 1991).

Morin (1991) define o pensamento complexo como um tipo de pensamento que não separa, mas une e procura as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, que considera todas as influências recebidas, internas e externas. O pensamento complexo é, essencialmente, capaz de reunir, contextualizar, globalizar, reconhecendo simultaneamente o

⁵ In [http://www.venice.coe.int/docs/2006/CDL-MIN\(2006\)005-e.asp#_ftn1](http://www.venice.coe.int/docs/2006/CDL-MIN(2006)005-e.asp#_ftn1)

singular, o individual, o concreto. A proposta da noção de pensamento complexo corresponde a uma retoma da pluri-sensorialidade, sendo a complexidade percebida como a união de elementos heterogêneos, inseparavelmente associados, os quais apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo (Morin, 1991). Desta forma, pensar a complexidade retrata a tessitura comum, o complexo que ela forma para além das suas partes.

Ao contrário de um pensamento simplificador⁶ que isola, desune e justapõe, o pensamento complexo, ou o paradigma complexo, evita a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos.

Desta forma, ao invés dos pensamentos simplificadores que partem de um ponto inicial e conduzem a um ponto final, o pensamento complexo é um pensamento rotativo, em espiral. Este tipo de pensamento apresenta, de acordo com Morin, Motta & Ciurana (2004), um conjunto de princípios metodológicos, complementares e interdependentes, que enunciaremos de seguida:

- princípio sistémico ou organizacional, que promove a relação dos saberes, a união das partes com o todo e, contrária e simultaneamente, a ideia de que o todo é também menos que a soma das partes devido aos processos de inibição das partes pelo conjunto;
- princípio hologramático, que foca o aparente paradoxo de a parte estar no todo ao mesmo tempo que o todo se inscreve na parte. Exemplificando, o sujeito insere-se na sociedade ao mesmo tempo que a sociedade se inscreve também no sujeito, através da sua linguagem, da sua cultura e das suas normas;
- princípio de retroactividade, que nos remete para os processos auto-reguladores de rompimento do princípio da causalidade linear, a causa actua sobre o efeito e o efeito actua sobre a causa, suportados por mecanismos de *feedback* negativo ou positivo, os quais reduzem ou amplificam as acções e reacções;
- princípio de recursividade, que propõe a dinâmica dos conceitos de autoprodução e auto - organização, sendo “um processo no qual os efeitos ou produtos são

⁶ Segundo a lógica de Morin, o pensamento complexo não se desvincula do que é simples, sendo a complexidade a união da simplificação e da complexidade. Assim, o pensamento complexo implica um jogo duplo: simplificar/complexificar.

simultaneamente causa produtiva do próprio processo para se gerarem os do início” (Morin, Motta & Ciurana, 2004:37);

- princípio da autonomia/dependência, que introduz a ideia de processo auto-eco-organizacional. Este princípio trabalha a noção de inseparabilidade e complementaridade entre autonomia e dependência, compreendendo que autoprodução e auto - organização mantêm uma relação também de dependência em relação ao meio;
- princípio dialógico⁷, que nos possibilita pensar no mesmo espaço mental lógicas que se complementam ou se contradizem, permitindo-nos aceitar racionalmente a associação de noções contraditórias representativas de um mesmo fenómeno complexo, visões diferentes da relação entre o indivíduo e a sociedade (Ciurana, 2001); de acordo com este princípio é impossível pensar a sociedade reduzindo-a aos indivíduos ou ao tecido social, importa sim pensar a sociedade enquanto relação dialógica entre o indivíduo e o tecido social;
- princípio da reintrodução do conhecer em qualquer conhecimento, que procura a restauração do papel activo do sujeito/observador/pensador/elaborador/estratega em todo o conhecimento. Este princípio, conhecer o conhecimento, é fulcral para criar estratégias de pensamento e de acção o mais autónomas possível, uma vez que permite a compreensão de que a nossa autonomia está “en la dependência intelectual de una determinada sociedad y cultura con su, o sus paradigmas y, en nuestra capacidad “cons-ciente” de detectar sus influencias sobre nosotros, cuando *como individuos* podemos comenzar a afirmarnos y a escapar a la enorme fuerza de sojuzgamiento y enajenación que tiene toda la noosfera que, como aire, respiramos” (Ciurana, 2001: 3).

Assim, o pensamento complexo não propõe o abandono de determinadas lógicas em detrimento de outras, a exclusão de algum modo de pensamento pela instauração de outro. O pensamento complexo procura compreender as muitas faces e as mudanças constantes do real, não pretendendo negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, mas procurando constituir-se como um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível (Mariotti, 2007).

⁷ Este princípio é fundamental para o estabelecimento da cultura de paz.

No entanto, vivemos ainda numa cultura norteada pelo pensamento linear, em que aprendemos a separar, a compartimentar, a isolar para especificar e especializar e não a unir os conhecimentos. Morin (2000) defende que a supremacia do conhecimento fragmentado, sob a lógica de disciplinas, impede, frequentemente, de operar o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos no seu contexto, complexidade e conjunto.

O pensamento complexo procura romper com as concepções restritas de disciplinas, de divisão de saberes, de separação entre filosofia e ciência, procurando estabelecer uma comunicação entre elas, uma ponte. O pensamento complexo pretende, então, preparar os cidadãos para lidarem com realidades e problemas que são cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (Morin & Le Moigne, 2000).

Deste modo, entendemos a importância do aprender a aprender, que implica reformar o pensamento para a religação dos saberes, e assim promover a conjugação do conhecimento com a multiculturalidade, a tomada de consciência da interdependência e da retroacção entre o ser humano e o meio ambiente, o que nos permite perceber o ser e o estar no mundo, individual e colectivamente, de maneira responsável, ética, crítica e criativa (Petraglia, 2006).

Necessitamos então, de uma educação que reconheça a ambiguidade, que fomente o pensamento em termos “glocales” (Ciurana, 1999), o global e o local num mesmo espaço mental como áreas dependentes, uma educação emancipadora que potencie o questionamento e a transformação social, apoiada em quatro pilares:

- aprender a conhecer - aquisição dos “instrumentos do conhecimento”: aprender métodos que ajudem a distinguir o que é real do ilusório; ser capaz de estabelecer pontes entre os diferentes saberes, entre os saberes e as acções;
- aprender a fazer - aplicação prática dos conhecimentos teóricos; importância da comunicação;
- aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros - aprender a compreender, a respeitar as normas que norteiam as relações entre os indivíduos de uma sociedade, potenciando a descoberta progressiva do outro;
- aprender a ser - aprender a conhecer o que une o sujeito e o objecto (UNESCO, 1996).

Em síntese falamos de uma educação que favoreça a atitude “del espíritu para contextualizar, relacionar y globalizar, sobre la base de que efectivamente los problemas planetários que habrán de enfrentar los jóvenes del tercer milénio son problemas cada vez más globales e interrelacionados”, ou seja, de uma educação para a *era planetária* (Motta, *in* Pozzoli, 2007:30).

Desta forma e reconhecendo a necessidade de promover desde cedo actividades que despertem as crianças para as questões da diversidade, da multiculturalidade, do encontro com o outro, das identidades diversas, do pensamento complexo, da globalização e da educação para a *era planetária*, construímos o programa de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica, *Mar de Línguas e Culturas*, o qual será objecto de apresentação no capítulo 3 do presente estudo. Este programa pretendeu ser apenas uma proposta que implicasse uma organização flexível e dinâmica do currículo, circunscrevendo-se numa lógica de interdisciplinaridade e de complexidade, ao encontro da promoção e do reconhecimento da diversidade linguística, cultural e biológica e da educação para a *era planetária*.

Neste contexto, no capítulo seguinte, debruçar-nos-emos sobre sensibilização à diversidade linguística e cultural como forma de promover nos alunos, desde cedo, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural e sobre a pertinência da sua inserção curricular.

CAPÍTULO II

**SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL - PARA UMA
INSERÇÃO CURRICULAR**

Faire en sorte que, dès le début de la scolarisation, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe

(Recommandation n.º R (98))

Sumário

“Some language are decidedly more equal than others”

(Hawkins)

“La langue a vocation à demeurer le pivot de l’identité
culturelle, et la diversité linguistique le pivot de toute
diversité”

(Maalouf)

A crescente globalização, como vimos anteriormente (cf. pp. 22 deste estudo) leva a que a educação se preocupe com as questões que emergem de um mundo onde cada vez mais as culturas estão em contacto umas com as outras (Stavenhagen, 1996) procurando preservar o “arco-íris de línguas e culturas” (Santos, 2005). Importa, pois, consciencializar os alunos desde cedo para a importância de respeitar o Outro e a diversidade, sem contudo perderem a sua raiz identitária. Deste modo, procura-se que a educação, enquanto “motor de beleza” (Carneiro, 2001), contribua para a edificação de um mundo melhor, alicerçado em valores de cidadania, de equidade, de alteridade, de justiça e de respeito pelos outros. Este é um dos grandes desafios da educação que se reflectirá necessariamente ao nível organizativo da escola e do currículo.

Ganha desta forma sentido, num primeiro momento, descrever o contexto de diversidade linguística, biológica e cultural em que nos situamos para, de seguida, tentarmos compreender o impacto da diversidade ao nível das políticas educativas linguísticas europeias e nacionais. Por fim, reflectiremos, neste capítulo, sobre a pertinência de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) que promova nos alunos o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural e sobre a pertinência da sua integração curricular.

1. Da biodiversidade à diversidade linguística e cultural - algumas considerações

Uma das características mais admiráveis da vida na Terra é a sua enorme diversidade. Essa diversidade é formada não apenas pela variedade de plantas, espécies animais e ecossistemas existentes na natureza (biodiversidade), mas também pela variedade de culturas e línguas das sociedades humanas (diversidade linguística e cultural).

Ao nível da biodiversidade, os cientistas identificaram, até agora, aproximadamente 1,5 milhões de espécies diferentes: plantas, animais, fungos, algas, bactérias e vírus. Porém, este número é pequeno comparado com o número total de espécies que os cientistas acreditam que existam no planeta, que se situa entre os 5 e os 15 milhões (King, 2003). De facto, de acordo com a Conferência Internacional sobre a Biodiversidade, que decorreu em Paris, em 2005, é relativamente recente a compreensão da extrema complexidade das relações que unem as espécies entre si e o seu meio, pelo que ninguém sabe ao certo qual o número de espécies existentes na Terra (Raposo, 2007).

A biodiversidade constitui-se, então, como um suporte vital, uma vez que é fulcral para a reciclagem dos elementos essenciais à vida e para o equilíbrio da biosfera. No entanto, como é do domínio público, a biodiversidade corre sérios riscos. Os biólogos referem que existem várias espécies em vias de extinção a nível mundial devido a alterações nos habitats dessas mesmas espécies. Essas mudanças são tão massivas que os ecossistemas estão a perder a capacidade para se adaptarem e estão a ficar permanentemente danificados, podendo em alguns casos não conseguir recuperar (Ash & Fazel, 2007; King, 2003). Estas transformações biológicas terão repercussões na diversidade linguística e cultural, uma vez que, como refere Maffi, “biodiversity and cultural diversity are intimately—some would say inextricably — related to each other” (2008: 14).

De facto, a diversidade não é apenas uma característica do mundo natural, uma vez que a ideia de diversidade vai para além da biodiversidade, deste modo o conceito engloba também a diversidade linguística e cultural que são caracterizadoras das sociedades actuais.

1.1 A diversidade linguística e cultural nas sociedades actuais

O mundo possivelmente desde sempre foi diversificado biológica, social, linguística e culturalmente co-existindo assim, num mesmo local, diversas espécies, línguas, culturas, valores e formas de ser e de estar. É esta diversidade que cria novas possibilidades, novos desafios, uma vez que pelos mais diversos motivos os diferentes povos, culturas e línguas, estão cada vez mais em permanente contacto, levando a uma co-existência global de línguas e culturas diferentes.

Esta co-existência global é traduzida pelo número crescente de migrantes que cruzam as fronteiras dos seus países. De acordo com o *World Economic and Social Survey (WESS, 2004)*, o número internacional de migrantes no mundo cresceu desde os 76 milhões em 1960, para os 82 milhões em 1970, tendo atingido os 100 milhões em 1980 e em 1990 chegou aos 154 milhões. Desde o ano 2000 que se crê que cerca de 175 milhões de pessoas estão a viver fora das suas fronteiras nacionais. Isto significa que se estime que uma em cada 35 pessoas seja migrante, correspondendo a 2,9% da população mundial. De facto, prevê-se que só os Estados Unidos da América acolham um total de 35 milhões de cidadãos estrangeiros, sendo que pelo menos 7 milhões são clandestinos. Já na Europa, de acordo com o citado estudo, foi estimado em cerca de 3 milhões o número de emigrantes ilegais, nos finais de 1990.

Em 2006, de acordo com o Eurostat⁸, cerca de 3 milhões de migrantes estabeleceram-se na União Europeia (UE), sendo que 1,2 eram oriundos de países membros da EU e 1,8 milhões não pertenciam a países da EU. Segundo a mesma fonte, o maior número de emigrantes correspondia a cidadãos polacos (290 000 pessoas), romenos (230 000), marroquinos (140 000), cidadãos do Reino Unido, Ucrânia e China (cada cerca de 100 000) e alemães (90 000).

Face a estes números, a concentração de imigrantes na Europa tem sido perspectivada como um desafio para a coesão das comunidades que recebem cidadãos estrangeiros. Segundo Sá, os “imigrantes podem ser vistos (...) como a força rejuvenescedora do nosso continente”

⁸ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/documents/Tab/3-18112008-EN-AP.PDF>
(consultado a 25 de Agosto de 2009)

(2007: 54). No entanto, de acordo com um estudo intitulado “Atitudes das maiorias perante as minorias”, do antigo Observatório Europeu dos Fenómenos Racistas e Xenófobos⁹, referenciado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), metade dos cidadãos europeus, sobretudo os detentores de menores habilitações literárias e com empregos precários, apesar de aceitarem conviver com outras etnias, demonstram-se contra a entrada de mais estrangeiros nos seus países. Neste estudo, Portugal ocupa o quarto lugar entre os países da EU que demonstraram uma maior resistência aos imigrantes, revelando que os portugueses são reservados face à imigração de indivíduos de outras raças e etnias e um pouco resistentes à diversidade.

Apesar da resistência demonstrada no estudo, o facto é que o crescimento da imigração é um fenómeno que tem vindo a atingir também o nosso país, como poderemos ver de seguida.

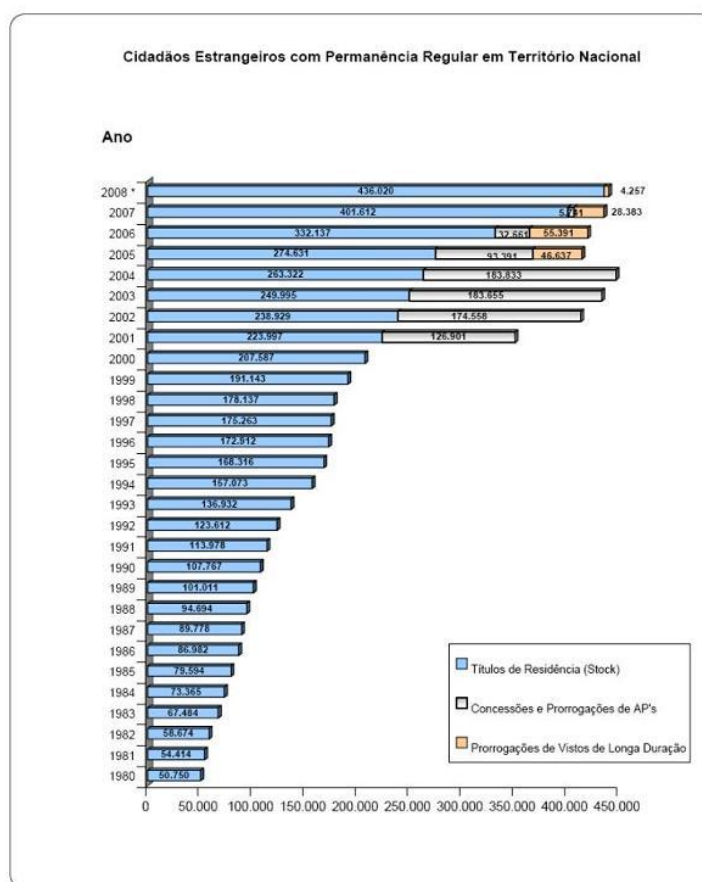
1.2 A diversidade linguística e cultural na realidade portuguesa

Os fluxos migratórios tiveram uma maior expressão no território nacional na última década do século XX. Apesar da presença de alguns imigrantes no mercado de trabalho português ser já antiga, só a partir de meados dos anos 80 é que Portugal, assim como outros países da Europa meridional pertencentes à UE, conheceu um aumento significativo do número de estrangeiros (Baganha, Ferrão & Malheiros, 1999).

O fenómeno imigratório adquire uma grande importância, contribuindo para que Portugal seja um país de destino para um número crescente de cidadãos de nacionalidade estrangeira. Contudo, a presença de estrangeiros em Portugal não é exclusiva da actualidade, mas, conforme podemos observar no quadro que se segue, na última década o número de cidadãos estrangeiros aumentou de forma expressiva, tendo estabilizado nos últimos anos.

⁹ O Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia, que entrou em vigor em 1977, foi substituído, em 2007, pela Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

Quadro 1 – Cidadãos estrangeiros com presença regular em Portugal (SEF, 2008: 19).



Neste gráfico, como referimos anteriormente, é visível que o crescimento de imigrantes em Portugal teve maior intensidade a partir do ano de 2000. Comparando estes dados com os Censos realizados em 1991 e 2001, verificamos que o número de estrangeiros residentes em Portugal passou de 127370 para 232695, um crescimento de cerca de 83%, o que perfaz uma variação média anual de 6,2%. Já os dados da OCDE referem que em Portugal vivem cerca de 500 mil estrangeiros, representando perto de 4,5% da população. As nacionalidades presentes em território nacional tornam-se também bastante mais diversas: em 2008 foram apuradas cerca de 180 nacionalidades diferentes para os cidadãos estrangeiros residentes em Portugal (SEF, 2008).

Neste quadro de alargamento das nacionalidades presentes em Portugal, existem nacionalidades que se destacam pela sua representatividade, nomeadamente os referentes aos países de língua oficial portuguesa e aos países da Europa comunitária (SEF, 2008). Este fenómeno imigratório a que Portugal tem assistido crescentemente produz mudanças a nível sociológico, cultural e linguístico, pelo que encontramos em território nacional sujeitos que têm como língua materna outra que não o português europeu (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007).

Este quadro de mudanças sociológicas, culturais e linguísticas tem reflexos nas escolas portuguesas, que se confrontam com a presença de públicos mais heterogéneos linguística e culturalmente. Assim, “uma escola que, há cerca de 20 anos, apresentava características fundamentalmente monolingues, depara-se com a realidade do plurilinguismo em relação às línguas maternas do seu público” (*ibidem*: 9).

Com objectivo de compreender o contexto de mudança que caracteriza actualmente o nosso Sistema Educativo, foi publicado em 2005 pelo ILTEC¹⁰ (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) um projecto de investigação sobre a “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”, o qual numa primeira fase procurou fazer um levantamento das línguas maternas dos estudantes dos dois primeiros ciclos do ensino básico da área metropolitana de Lisboa. Utilizando um inquérito por questionário, concluiu-se que, dos 74595 inquiridos, 66189 (89%) eram alunos portugueses e 8406 (11%) eram alunos não portugueses. Da análise dos dados recolhidos verificou-se a presença de 75 nacionalidades diferentes (cf. Sá, 2007).

Por seu turno, o Ministério da Educação (ME)¹¹ desenvolveu um estudo, no ano lectivo 2004/05, para conhecer a população escolar que não tem o português como língua materna, intitulado “Análise do Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português”. Para consecução do estudo, foi aplicado um inquérito dirigido às escolas da rede pública, sendo a amostra obtida constituída por 1150 registos de escolas e por 15397 alunos. Segundo os dados recolhidos, cerca de 80% dos alunos que não têm o português como língua materna não nasceram em Portugal, enquanto aproximadamente

¹⁰ <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-divling.pdf>

¹¹ <http://sitio.dgide.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/portLNMRelatorioFinal.pdf>

20% nasceram em Portugal mas têm pais naturais de outro país. Também se verificou que as nacionalidades dos alunos inquiridos eram cerca de 120 e foram identificadas 80 línguas diferentes faladas em contexto familiar. Outro dado significativo que o estudo sublinha é o facto de os projectos na área da literacia ou da interculturalidade serem uma iniciativa pouco empreendida, de facto apenas 14% das escolas apresentavam projectos nessa área.

Estes dados demonstram que as escolas portuguesas estão cada vez mais diversas quer linguística quer culturalmente, tornando assim imprescindível uma reflexão sobre os contactos interculturais que possam ocorrer neste “Portugal Multicultural” (Bastos & Bastos, 1999) e que são ainda escassos os projectos de intervenção educativa que abordem estas questões. É assim, importante que a escola sensibilize os alunos para a diversidade linguística e cultural presente no tecido social da sociedade, assim como para os riscos da perda desta diversidade.

1.3 Da necessidade da preservação da diversidade

A diversidade que vimos referindo leva-nos a uma necessidade de reflexão sobre algumas questões, nomeadamente as relativas ao desaparecimento de muitas línguas e espécies.

De acordo com Skutnabb-Kangas, numa visão optimista, “2% of biological species but 50% of languages may be dead (or moribund) in a 100 years’ time” e de acordo com uma visão pessimista, “20% of biological species but 90% of languages may be dead (or moribund) in 100 years’ time” (2002:13). Temos, então, que a diversidade linguística desaparece relativamente mais depressa do que a diversidade biológica.

Para Skutnabb-Kangas (2000), das cerca de 10.000 línguas que se calcula que tenham existido ao longo dos tempos, apenas perto de 6 ou 7 mil línguas são faladas nos dias de hoje, sendo que se estima que metade corra sérios riscos de extinção ou esteja potencialmente ameaçada, falando-se, inclusivamente, de um *genocídio linguístico*. Este facto é corroborado por Wurm que refere que “según nuestras estimaciones alrededor de la mitad, es decir unas 3000 de las 5000-6000 lenguas del mundo se encuentran actualmente amenazadas en

diversos grados” (1996: 5). Dados ainda mais preocupantes são as estimativas que indicam que cerca de 25 línguas desaparecem anualmente, uma em cada quinze dias (Sá, 2007; Hagège, 2000).

Este cenário preocupa Steiner, defendendo que seja qual for o estatuto de uma língua é importante preservá-la, pois “Não há línguas pequenas. Toda a língua contém, articula e transmite não só uma carga única de recordação vivida, mas também uma energia em evolução dos seus tempos futuros, uma potencialidade para o amanhã. A morte de uma língua é irreparável, reduz as possibilidades do homem (...) A Europa morrerá efectivamente, se não lutar pelas suas línguas, tradições locais e autonomias sociais” (2005: 50).

A natureza, a língua e a cultura convergem em muitos níveis, deste modo, quando desaparece uma língua, pelos mais variados motivos, o mundo fica empobrecido culturalmente perdendo para além do léxico também a experiência humana contida nessa língua. Assim, não poderemos considerar a extinção de uma língua como um facto individual, uma vez que a língua é social (Bakhtin, 1981) e, por tal, é um processo de alguma forma lento, gradual e colectivo. Este processo inicia-se quando se suspende a transmissão da língua às gerações futuras, ou seja, quando as pessoas adoptam uma nova língua materna (Hagège, 2000). Deste modo, com o desaparecimento de uma língua desaparece também uma forma de expressar uma concepção do mundo, um modo de revelar uma relação com a natureza, uma tradição oral, em suma, uma cultura, contribuindo para o depauperamento global da humanidade (Sá, 2007; Vilches & Gil, 2003; Zaragoza, 2001).

As interligações e interdependências entre língua, cultura e ambiente indicam que as diversidades biológica, cultural e linguística, apesar de se apresentarem como dimensões diferentes, devem ser perspectivadas em conjunto enquanto manifestações da diversidade da vida na Terra. Da necessidade de representar as interligações e interdependências entre estes tipos de diversidade (biológica, cultural e linguística), emergiu recentemente o conceito da diversidade bio-cultural. O ímpeto desta urgência surgiu da observação que as três diversidades mencionadas estão em risco e que a perda de diversidade tem repercussões dramáticas para a humanidade e para o planeta Terra (Sá, 2007; Maffi, 2005).

É por todas estas questões e inquietações que enunciámos que consideramos a preservação da diversidade linguística basilar pela riqueza cultural que representa. Partimos do fundamento de que só estando sensibilizados para a importância da preservação da diversidade linguística e cultural (DLC), numa atitude de respeito e abertura ao Outro, é que conseguiremos combater as desigualdades e injustiças sociais que fomentam processos de exclusão social, de etnocentrismo e de xenofobia que resultam usualmente de um certo *daltonismo cultural* (Cortesão et al., 2002).

Na sequência do que mencionámos, é importante que a escola apele à preservação e ao respeito pela DLC sob a forma de uma educação para a *era planetária*, em que o global e o local se intersectam, na construção de uma cidadania multidimensional e planetária assente em valores como a paz, o respeito e a intercompreensão dos povos. Esta necessidade de preservação fundamenta o surgimento de determinadas políticas linguísticas educativas que mencionaremos de seguida.

2 Sensibilização à diversidade linguística e cultural

2.1 Políticas linguísticas e culturais

Em todas as sociedades humanas, a diversidade linguística, cultural, étnica ou religiosa engloba vantagens e inconvenientes, uma vez que se constitui quer como uma fonte de riquezas quer como um pólo de tensões (Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural, 2008). Daí que um pouco por toda a Europa esteja a ser dada uma importância crescente à necessidade de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC).

A temática da SDLC assume-se enquanto tema da agenda das sociedades democráticas, uma vez que o desenvolvimento do conceito prende-se não só com as políticas europeias e nacionais, mas também com o aparecimento de algumas abordagens linguísticas na Europa a partir da década de 70. Relativamente a estas abordagens, podemos referir a “Language Awareness” difundida por E. Hawkins a partir dos anos 70, na Grã-Bretanha, que

procurava integrar uma experiência linguística no currículo, e que veio propôr que o ensino de línguas, que até então era quase exclusivo dos estabelecimentos privados de ensino, se alargasse e difundisse também às escolas de ensino público. Esta abordagem, como referem Andrade & Martins (2004), assume uma natureza reflexiva (reflexão sobre as línguas), sendo veículo de descoberta do Outro e de si mesmo em que o aprendente constrói uma cultura linguística flexível e aberta, capaz de sustentar o seu desenvolvimento social e cognitivo com os outros.

Luíse Dabène adapta esta abordagem à realidade francesa, denominando-a “Éveil au Langage”, cujos objectivos gerais eram: desenvolver a reflexão das crianças sobre o universo da linguagem e da diversidade das línguas, despertando o seu interesse para este domínio e trabalhar para o conhecimento mútuo integrando no espaço escolar as diferenças de línguas e culturas e suscitando o desenvolvimento de atitudes favoráveis. De acordo com a autora, esta abordagem é pertinente porque “elle répond incontestablement à un besoin non satisfait à l’heure actuelle dans l’enseignement des langues (...) elle suscite une convergence de réflexions d’ordre interlinguistique, notamment entre l’enseignement des langues étrangères et celui de la langue maternelle, domaine dont il faut déplorer qu’il soit encore largement en friche à l’heure actuelle; elle contribue à valoriser les langues des enfants d’origine étrangère, dès lors que celles-ci deviennent, au même titre que d’autres, l’objet d’une réflexion métalinguistique” (1994:147-148).

Importa referir que, tal como Sá (2007) e Martins (2008), ao longo do trabalho utilizámos a expressão “sensibilização à diversidade linguística”, como equivalente às expressões “language awarness” (Hawkins, 1999) ou “éveil au langage” (Dabène, 1994), prevalecendo a sensibilização para a aprendizagem de línguas, mas também o desenvolvimento de atitudes favoráveis à DLC.

Na linha das abordagens SDLC convem referir o projecto Ja-Ling (*Janua Linguarum*), coordenado por Michael Candelier e Ingelore Oomen-Welke, que procurava contribuir para a construção de sociedades mais solidárias, linguística e culturalmente pluralistas, onde as línguas sejam valorizadas no desenvolvimento de sujeitos e comunidades e suas relações, ou seja abrir uma porta para o mundo das línguas e para as línguas do mundo (Candelier, 2004).

No que concerne às políticas educativas, podemos facilmente observar a preocupação crescente em criar os fundamentos para uma Europa plurilingue e intercultural. De facto, a EU assenta no princípio da diversidade das culturas, dos costumes, das crenças e das línguas: é por este motivo que promove o ensino e a aprendizagem de línguas com o desígnio do reforço do diálogo intercultural, capaz de desenvolver a compreensão mútua entre diferentes países e regiões.

Assim, podemos verificar uma preocupação pela DLC no Tratado da União Europeia em 1995, e também na apresentação do “Eurydice report” (2005), no qual Ján Figel refere que “In an enlarged and multilingual Europe, learning foreign languages from a very young age allows us to discover other cultures and better prepare for occupational mobility.” No entanto, devemos referir que esta inquietação, que procura a construção de uma Europa mais unida e aberta ao diálogo intercultural, era já latente aquando do Tratado de Maastricht (1992). O referido tratado procurava melhorar as condições de vida dos europeus e também permitir uma “livre circulação” de pessoas, serviços e capitais, o que se traduzia, numa “livre circulação” de várias línguas e culturas, que se vão interligando entre si.

Na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, de 2000, está expresso, no artigo 21º, a obrigatoriedade do respeito da diversidade cultural, religiosa e linguística e também a proibição da discriminação com base na língua.

No âmbito das actividades desenvolvidas pelo Conselho de Europa em 2001, Ano Europeu das Línguas, foi lançado o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que pretendia constituir-se como uma base comum na elaboração de programas e orientações curriculares no domínio das línguas, no sentido da “adopção de uma acção comum na área da cultura” (Conselho da Europa, 2001: 20).

O QECR, e também o *Portfolio Europeu de Línguas*, são, no panorama europeu, dois instrumentos linguísticos de muita importância para a aprendizagem/sensibilização de línguas estrangeiras, medidas que pretendem ser promotoras do plurilinguismo. Estes documentos surgem no seguimento de políticas europeias que procuram facilitar a livre circulação na Europa, alargar o conhecimento e a compreensão entre os povos da Europa; aumentar a

cooperação entre os diversos países, combater e evitar preconceitos e também erradicar atitudes discriminatórias e intolerantes perante outras culturas (Fischer, 2002).

No ano de 2007, o Conselho de Europa disponibilizou o novo *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, que pretende contribuir para renovar a forma de pensar na EU as políticas de ensino das línguas, aspirando “ (...) to reduce the number of *ad hoc* decisions, often taken under the pressure of events, and promote a “global concept” for languages” (Council of Europe, 2007:9).

No seguimento das políticas europeias de valorização da DLC, o Tratado de Lisboa¹² (2009), também tem por objectivo tornar a EU mais democrática, eficiente e transparente, afirma o respeito pela igualdade entre os seus Estados-Membros e as suas identidades nacionais, comprometendo-se a proteger as diferentes culturas e línguas da Europa.

No plano das políticas culturais, importa mencionar a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002) que reconhece a diversidade cultural como “património comum da humanidade”.

Depois de termos referido alguns dados que sustentam a diversidade linguística e cultural do nosso país procuraremos de seguida referir algumas medidas linguísticas e culturais que têm sido adoptadas em Portugal no seguimento das políticas europeias promotoras do plurilinguismo e do diálogo intercultural.

2.1.1 Políticas linguísticas no contexto português

A Constituição da República Portuguesa (CRP), inspirada por ideais democráticos, procura dar ênfase a uma organização política, social e económica orientada pela afirmação da democracia pluralista e representativa, fomentando o respeito pelos direitos e liberdades essenciais, tendo em vista a promoção de equidade social (Henriques, Reis & Loia, 2006:86). Entre os direitos fundamentais consagrados na CRP encontramos, no artigo 43º, a garantia da “liberdade de aprender e ensinar” e o facto de o Estado não poder “programar a educação e a

¹² http://europa.eu/lisbon_treaty/index_pt.htm

cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. O documento referencia valores salvaguardados, tais como os expressos no artigo 13º sobre o Princípio da Igualdade: “1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. (...) Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. Assim, de acordo com a CRP, todos têm o direito à igualdade de oportunidades, sem olhar para a raça, credo, cultura ou língua. Está assente que os cidadãos têm direitos e deveres, os mesmos sucedendo da sua condição humana, de existirem e de se encontrarem em comunidade.

É a partir da CRP que o Sistema Educativo estrutura e fundamenta as suas bases, patenteadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, onde estão expressos alguns princípios de grande importância para a promoção de uma valorização da diversidade linguística e cultural, nomeadamente “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades” (Art.º 2º, n.º2); o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Art.º 2º, n.º 5); a “solidariedade entre os povos do Mundo” (Art.º 3º a); e o “direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”(Art.º 3º d); ou mesmo, a necessidade de “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (Art. 7º).

Da leitura destes princípios, verificamos que está tácita na LBSE, desde 1986, a valorização das línguas e das culturas dos cidadãos, assim como a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir do segundo ciclo do ensino básico. A possibilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º CEB, surge posteriormente em 1989, regulada pelo Decreto-Lei 286 de 29 de Agosto. Esta possibilidade surge como opcional e a realizar num contexto lúdico e oral.

Relativamente a medidas político-linguísticas para a revitalização da língua, assume relevo o Decreto-lei n.º 7/99 de Janeiro, no qual o mirandês é reconhecido como língua oficial

em Portugal, adquirindo o estatuto de língua co-oficial juntamente com a língua portuguesa. Este estatuto permite que os alunos do concelho de Miranda do Douro tenham o direito a aprender o mirandês como enriquecimento do currículo “mas não como seu constituinte e organizador” (Simões, 2006: 60).

Por sua vez, a língua gestual portuguesa foi reconhecida na Constituição da República, após a revisão de 1997 como sendo uma expressão cultural e um instrumento de acesso à educação e promotora de igualdade de oportunidades. A seguir, o Despacho 7520/98, de 17 de Abril, estabelecia as condições necessárias para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos, em cerca de 40 estabelecimentos públicos do ensino regular básico e secundário. A criação destas unidades de apoio enquadra-se nos princípios orientadores da CRP e da LBSE que procuram garantir igualdade de oportunidades a todas as pessoas.

No documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB) (com homologação de 21/09/2001), estão descritas as competências consideradas como essenciais para o currículo nacional, quer segundo uma perspectiva global e interdisciplinar (a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico), quer numa perspectiva disciplinar. No que se refere ao 1º CEB, está expressa a importância da “relação afectiva” com as línguas e da “sensibilização à diversidade linguística e cultural”, na criação de espaços de “receptividade a outras línguas e outras culturas”. De acordo com o CNEB, a “sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhe proporcionem vivências estimulantes” (ME, 2001: 41).

Em suma, verificamos que estas orientações e medidas educativas procuram assegurar o desenvolvimento do aluno, não só enquanto ser individual e único, mas também como elemento de uma comunidade e enquanto cidadão do mundo. Trata-se, por isso, da promoção de uma educação para valores e atitudes universais, como são a solidariedade, o respeito pelo Outro e pela sua diversidade, indutores de uma cidadania planetária. Em todo esse processo, a sensibilização à diversidade linguística e cultural adquire um papel fundamental.

2.2 Sensibilização à diversidade linguística e cultural - pressupostos e dimensões

Tendo como ponto as considerações que tecemos nos pontos anteriores, verificamos a existência de uma vontade política para a criação de condições, em termos curriculares, de uma crescente valorização das línguas e culturas e, naturalmente, para a importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC). Nesta linha, o desenvolvimento da competência plurilingue para um diálogo intercultural tem-se assumido como um dos vectores essenciais das políticas educativas europeias e nacionais, ganhando especial relevo nos contextos formais de aprendizagem, quer teóricos quer práticos. De facto de acordo com Byram & Planet (2000: 12), “la communication n’est pas seulement une question d’échange d’informations. Elle implique également une interaction avec d’autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement”.

Neste contexto, a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode ser um factor positivo no reforço da imagem da diversidade, procurando que os alunos adquiram interesse e curiosidade por outras línguas e culturas.

Neste sentido, Hawkins (1999) apresenta uma maneira de abordar o estudo das línguas que denomina por *language awareness*, que incide sobre a consciência linguística, na importância de desenvolver nos alunos saberes sobre a língua, saberes que são mobilizados no contacto e comparação do sistema linguístico do aluno com outros sistemas linguísticos. O autor propõe actividades linguísticas em cinco domínios: a comunicação (descobrir o que faz especificamente a linguagem humana); a diversidade e evolução das línguas assim como o seu funcionamento (normas gramaticais); o seu uso (variedades geográficas, sociais,...); a língua falada e a língua escrita (os diferentes sistemas de leitura e escrita); e a aprendizagem das línguas.

Por seu turno, Candelier defende uma sensibilização à diversidade linguística, que denomina por *éveil aux langues*, no seguimento de Dabène (1994), definindo-a como uma via de realização de uma abordagem pluralista,

“An awakening to languages is when part of the activities concerns languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of certain pupils). This does not mean that

only that part of the work that focuses on these languages deserves to be called an awakening to languages. Such a differentiation would not make sense as normally it has to be a global enterprise, usually comparative in nature, that concerns both those languages, the language or languages of the school and any foreign (or other) language learnt” (2004:19).

Assim, nesta abordagem pluralista, promove-se a realização de actividades com diversas línguas e valoriza-se a comparação entre a língua da escola, línguas ensinadas na escola, línguas maternas dos aprendentes e outras línguas a mobilizar. Visivelmente, o foco da atenção está na promoção de um contacto com as línguas em geral, com o intuito de consciencializar o aprendente para a diversidade, característica das sociedades actuais, e torná-lo num indivíduo disponível para outras experiências linguísticas no futuro.

Neste sentido, Ferrão Tavares refere que “o contacto com as línguas antes da sua aprendizagem formal (...) favorece uma educação linguística”, para a qual poderão ser definidos como objectivos:

- “criar, através da exposição à língua-cultura, o desejo de conhecer o outro;
- criar uma atitude positiva em relação à língua e à cultura;
- contribuir para a confiança da criança em si mesma;
- contribuir para despertar a curiosidade;
- despertar a vontade de participar;
- solicitar o imaginário;
- desenvolver a flexibilidade mental, permitindo a passagem de uma série de símbolos a outra série de símbolos;
- desenvolver a sensibilidade estética;
- desenvolver a vontade de “viver” com os outros ” (2007:24-25).

Segundo a autora, esta visão de educação linguística traduz-se na legislação portuguesa segundo uma perspectiva de sensibilização, o que “implica a diversificação no contacto com diversas línguas e diferentes tipos de linguagens” (*ibidem*).

De acordo com esta abordagem de SDLC é desenvolvido um conjunto de actividades, muitas de natureza comparativa e contrastiva, relacionadas com as línguas, sem se pretender necessariamente o seu ensino. O âmago desta abordagem é possibilitar aos alunos o contacto com sonoridades e sistemas de escrita diferentes, mundos diferentes, visões e modos de vida diferentes, procurando o desenvolvimento de uma atitude positiva capaz de encaminhar para uma conseqüente competência plurilingue. Esta abordagem evidencia um caminho no sentido da pluralidade, traduzido numa linha de actuação integradora e desenvolvendo competências comunicativas, procurando estimular a curiosidade pelas línguas e culturas.

Importa, então, referir que nas actividades de sensibilização à diversidade linguística está integrada de igual modo a diversidade cultural, pois a dimensão intercultural está estreitamente relacionada com a dimensão linguística. Assim, para Candelier (2004: 18)

“This preparation aims to develop an interest in and stimulate curiosity for languages and cultures, to develop the learner’s confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analysing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully – through similarity or contrast – a phenomenon in another”.

Nesta linha de pensamento, Batley et al., expõem que

“In the face of the needs resulting from the multiplication of interlinguistic and intercultural contacts, it is necessary for the responsible persons in the educational systems to foresee in each country the introduction at primary school level, or at nursery stage if possible, of teaching or activities intended to provide pupils access to linguistic and cultural areas other than their native ones” (1993:26).

Assumimos, então, o pressuposto que as crianças só têm a beneficiar da aprendizagem de línguas e da SDLC nos primeiros anos na escola, uma vez que “Learning together and from one another represents the educational answer that should be given to the existence of multicultural societies” (Candelier, 2004: 21). Vários autores têm vindo a focar a sua atenção na necessidade da promoção do contacto com diferentes línguas, mencionando que é importante motivar as crianças desde os primeiros anos de escolaridade para a aprendizagem das línguas e para o desenvolvimento de atitudes de respeito e abertura ao Outro, à sua língua, e à sua cultura (Martins, 2008; Andrade & Martins, 2007; Sá, 2007; Candelier, 2004; Ferrão-Tavares, 2001; Strecht-Ribeiro, 1998).

Para Candelier (2000), a SDLC procura desenvolver efeitos positivos em três grandes dimensões, as quais, no nosso ponto de vista e tal como outros autores têm vindo a sublinhar (Martins, 2008; Sá, 2007) entretanto, se devem assumir como a base de uma educação para a diversidade:

- a dimensão das representações e atitudes face às línguas;
- a dimensão das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva (capacidades de observação e raciocínio);
- a dimensão do desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes sobre as línguas).

Relativamente às *representações e atitudes face às línguas*, Candelier & Hermann-Brennecke (1993) referem que o contacto escolar com a língua estudada influencia de maneira

geralmente positiva as representações da língua e dos seus falantes. Contudo, de acordo com os mesmos autores, estas representações poderão ser alteradas consoante o grau de pertinência que os alunos atribuam à língua que aprendem. Andrade & Araújo e Sá, por seu turno, sublinham que as análises de experiências pedagógico-didáticas de SDLC demonstram que os alunos alteram a sua atitude em relação às línguas e aos povos que as falam, revelando-se mais interessados em relação às línguas e culturas em geral e com capacidade para melhorar os resultados escolares (2001).

Espera-se então que, com as actividades de SDLC, os alunos (re)construam representações linguísticas e culturais, favorecendo a criação de imagens positivas face às línguas e culturas e despertando a curiosidade, interesse e vontade de aprender línguas. Desta forma, as línguas constituem-se como um espaço propício ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais fulcrais para o exercício de uma cidadania multidimensional e planetária (cf. Tomaz, 2007).

No tocante às *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva*, convém referir que, nos primeiros anos de escolaridade, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve assumir-se como um instrumento auxiliar no desenvolvimento das capacidades do uso da língua e de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Sá (2007: 78), as capacidades mencionadas “constituem um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consistem na capacidade que os sujeitos têm de reflectir sobre a língua, seja a língua materna ou a língua estrangeira, de verbalizar essa recepção e de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento das suas regras de funcionamento”. Desta forma, o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e metacognitivas pressupõe, concomitantemente, o desenvolvimento das capacidades de observação e de raciocínio.

Neste sentido, as actividades de SDLC podem provocar “une réflexion métacognitive de la part des apprenants tout en conférant à l'enseignant des outils d'ajustement de ses interventions au cours d'interactions avec le groupe. En effet, la comparaison de tous les éléments constitutifs de la langue est une démarche interculturelle globale où l'enseignant soumet à ses élèves des images de l'Autre et des images du Même” (Catroux, 2009: 65).

Tal significa que a SDLC estimula o contacto com diferentes línguas e que este contacto poderá levar a que a criança recorra às capacidades que possui em língua materna e noutras línguas que conhece para decodificar sons, palavras e estruturas desconhecidas, mobilizando assim capacidades inerentes sobretudo à língua materna para a aprendizagem de outras línguas.

Finalmente, em relação à *cultura linguística*, esta inclui o conhecimento relativo às línguas, que terá a dupla função de “1) underlie or support some components of the above attitudes and skills; 2) constitute a group of references that help to the comprehension of the multilingual and multicultural world in which the pupil is living” (Candelier, 2001:3). Assim, Candelier interrelaciona, sem fazer coincidir, os conceitos de cultura linguística, atitudes, capacidades, destacando a sua importância na formação dos alunos num mundo plural e complexo.

Para Simões (2006), no conceito de cultura linguística existem três dimensões: cognitiva, representacional/imagética e de práticas com as línguas, que se encontram relacionadas entre si. De facto, segundo a autora, “a cultura linguística nunca é estática, definitiva, fixa e inalterável, visto que se caracteriza pelo seu carácter evolutivo e dinâmico” (2006:148).

Em síntese as três dimensões da SDLC contribuem para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, estéticas, sociais e afectivas, uma vez que as línguas podem contribuir para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento e promoção de atitudes valorativas do Outro. Neste sentido, Abdallah-Pretceille sublinha que “apprendre une langue étrangère ou des langues étrangères c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et culturel à travers une grille de perception différente; c'est apprendre à structurer le réel selon une autre perspective; c'est apprendre à voir et à reconnaître autrui” (1997:124).

Face ao exposto, verificamos que em contexto educativo a SDLC pode ser um factor positivo no reforço da imagem da diversidade, procurando que os alunos adquiram interesse e curiosidade por outras línguas e culturas, potenciando o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, comungando da opinião de Byram (2006: 111) “that plurilingual competence of some kind is crucial”.

2.3 Diversidade linguística e cultural - competências a desenvolver

Como podemos depreender, a partir do que temos vindo a descrever, a SDLC passa necessariamente pelo desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural dos alunos, uma vez que se assume como ferramenta fulcral para o cidadão, devido à crescente complexidade e diversidade do tecido social.

Segundo Beacco & Byram (2003), desenvolver a competência plurilingue (CP) é valorizar a construção da identidade pelo contacto com outras línguas e culturas através da promoção de uma educação para a cidadania, de abertura, respeito e valorização da diferença. O contacto com outras línguas, outras vivências, outras formas de ser e de estar promove o enriquecimento humano assim como uma maior abertura de espírito conducente à compreensão e respeito por outras línguas, culturas e comunidades.

A competência plurilingue fomenta o desenvolvimento da consciência da língua permitindo a construção da uma identidade linguística e cultural através de uma experiência plural, de confronto com o diverso (cf. Candelier, 2008). Coste refere a competência plurilingue como “la capacité à mobiliser un répertoire de ressources langagières à la fois multiple et un : multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traduction) (Coste, 2008:93).

Neste quadro, a CP designa a competência que cada falante tem para activar capacidades e conhecimentos de que é detentor, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe de modo a que seja capaz de comunicar e compreender mensagens num determinado contexto comunicativo que se constrói pela presença de mais do que uma língua. Assim, para Andrade & Araújo e Sá (2001), a CP

“é relativamente autónoma face aos conteúdos e matérias escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos da vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais”.

As autoras prosseguem referindo que a CP pode ser abordada em função de quatro dimensões interligadas:

- *gestão dos repertórios linguístico-comunicativos* (capacidade do indivíduo lidar com a sua história linguística e comunicativa, utilizando a experiência adquirida aquando da vivência de situações de comunicação plurilingues e interculturais);
- *gestão dos repertórios de aprendizagem* (capacidade de utilizar diferentes processos e meios de aprendizagem verbal, observando e analisando as línguas em presença);
- *gestão dos repertórios sócio-afectivos* (representando as vontades, predisposições, motivações e atitudes em relação às línguas, às culturas, aos interlocutores e à comunicação);
- *gestão da interacção* (capacidade individual para gerir os processos interactivos inerentes às situações de comunicação plurilingues).

De acordo com as autoras citadas, estas quatro dimensões são dinâmicas, estabelecendo entre si relações de interactividade, agrupando-se e evoluindo segundo os percursos de vida dos sujeitos (*ibidem*).

Desta forma, para desenvolver a CP importa ajudar os aprendentes a “construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas” (Conselho da Europa, 2001:190). Neste contexto, assegurar o desenvolvimento harmonioso da CP nos aprendentes passa por desenvolver uma abordagem que considere e valorize as línguas existentes no repertório linguístico-comunicativo dos aprendentes e suas funções.

Neste momento, importa referir que a competência plurilingue está intrinsecamente ligada à competência intercultural (CI), uma vez que de, acordo com Abramovici (2006:96), não existe “(...) multiculturalisme sans multilinguisme”, ou como refere Biseth (2008:2), “throughout human history language and society have always been deeply interconnected”.

A competência intercultural (CI) é entendida como sendo plural, compósita e evolutiva, uma vez que compreende como componentes o conhecimento, as atitudes e os valores que um sujeito tem e em que procura noutra cultura alargar os seus horizontes culturais, sociais, linguísticos e pessoais. Esta competência envolve um processo de negociação com outras culturas, animado pelo diálogo intercultural. De acordo com Byram

(2003: 5-6), a “acquisition of intercultural understanding and the ability to act in linguistically and culturally complex situations that European citizens could benefit from a common framework of theory and practice not only for linguistic but also for cultural learning”.

O supracitado autor refere que a CI “includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers – or intercultural speakers of different language and culture origins – need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication” (1997: 49).

Para Byram & Zarate (1993), a dimensão intercultural é desenvolvida em torno de quatro competências, que podem ser enquadradas em duas linhas de acção: as competências definidas com independentes de uma língua dada (saber-ser e saber-aprender) e as competências que são dependentes de uma língua dada (saber, saber-fazer). O saber-ser e o saber-aprender são definidos como sendo independentes dos conteúdos de uma língua estrangeira. Já no que se refere ao saber e saber-fazer, estes são dependentes da aprendizagem de uma língua e de um contexto de utilização, não comportando uma dimensão transversal.

Por seu turno, Byram, Nichols & Stevens (2001) referem que existem cinco componentes que definem a CI:

- atitudes interculturais (*savoir être*): curiosidade e abertura a outras culturas e disponibilidade para desconstruir crenças sobre elas e sobre a sua própria cultura. Tal significa vontade para relativizar os seus valores, crenças e comportamentos assumindo que não são os únicos possíveis e naturalmente correctos e ser capaz de perceber que aos olhos do Outro o seu sistema de valores pode ser perspectivado como diferente;
- conhecimento de como os grupos sociais e as identidades sociais funcionam (*savoirs*): o conhecimento pode ser definido através de dois componentes: “knowledge of social processes, and knowledges of illustrations of those processes and products” (*ibidem*:6);
- capacidade de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*): capacidade para interpretar um documento ou evento segundo a perspectiva de outra cultura, explicar e relacionar documentos ou eventos da sua cultura;

- capacidade de descoberta e interacção (*savoir apprendre/faire*): capacidade para adquirir conhecimento novo de culturas e práticas culturais e capacidade de mobilizar esses conhecimentos para comunicar e interagir;
- conhecimento crítico cultural (*savoir s'engager*): capacidade para avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua cultura e das outras culturas.

De acordo com esta linha de pensamento, a competência intercultural tem como componentes: os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e valores que possibilitam a interacção com os outros, com os seus valores e culturas, aceitando outras perspectivas e concepções do Mundo. Assim, o falante intercultural, como podemos observar na figura que se segue, deverá ser competente nas várias dimensões do saber (saber ser, saber aprender, saber fazer, saber), para desenvolver uma consciência cultural crítica que possibilite a descoberta e interacção com as diversas línguas e culturas.

Figura 5 - Falante intercultural (Marques et al, 2008)



Já para Bredella, a competência intercultural “means that we can reconstruct the context of the foreign, take the others’ perspective and see things through their eyes. This implies that we are able to distance ourselves from our own cultural categories, values and interests” (2003: 39). Tal não significa que o nosso contexto cultural e a nossa perspectiva não desempenhem um papel fulcral no conhecimento do Outro. Conhecer o Outro implica um processo de negociação entre o contexto da situação e as perspectivas dos intervenientes, no entanto este processo apenas ocorre caso haja flexibilidade cognitiva para nos adaptarmos às diversas situações e perspectivas (cf. Sá-Chaves, 2002).

Relativamente à competência plurilingue e intercultural, o QECR enfatiza a necessidade de a escola a promover, sendo esta entendida como uma competência “complexa mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos”, só assim sendo capaz de dar uma resposta de qualidade aos desafios da mobilidade e do diálogo entre as diversas culturas. O QECR prossegue, referindo que o conceito de competência plurilingue e pluricultural tem tendência para:

- “Afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuado o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;
- Considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;
- Acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento e capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua” (Conselho da Europa, 2001: 231).

Neste sentido, o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural (CPI) poderá contribuir para a desconstrução de representações negativas do outro, da sua cultura e da sua língua. A evolução das representações pode ser susceptível de “rapprocher les macro-et micro - contextes d’enseignement, par le biais par exemple de l’accueil en classe de différents locuteurs de langues diverses pour multiplier les contacts effectifs et mieux comprendre les diverses situations personnelles de plurilinguismes, notamment en termes de

compétences diversifiées et adaptées à des besoins précis de communication” (Castelotti & Moore, 2002: 22).

Face ao exposto, consideramos fundamental que o currículo seja concebido e gerido de forma a englobar a SDLC, no âmbito de uma educação para a *era planetária*, que procure fomentar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, de forma integrada e interdisciplinar.

3. Currículo, gestão curricular e projectos de intervenção educativa

3.1 Currículo - um conceito plurissignificativo

O termo currículo apareceu pela primeira vez na obra de Bobbitt – *The Curriculum*, levando a que este autor seja considerado uma referência fulcral para a emergência do conceito, como objecto de estudo, de investigação e de intervenção (Tomaz, 2007; Sacristán, 2000; Pacheco, 2003).

O currículo é um conceito relativamente recente na cultura educacional portuguesa. De facto, é só a partir da década de 80 que o conceito de currículo ganha uma maior relevância na nossa cultura educativa (Nóvoa, 1996). Esta sua crescente importância na educação, quer a nível das organizações educativas quer ao nível das organizações não educativas, tem sido acompanhado de divergências acerca do pensamento curricular.

A história do currículo escolar permite-nos vislumbrá-lo enquanto artefacto social e histórico sujeito a mutações e não como uma realidade fixa e atemporal, uma vez que acompanha as transformações sociais, históricas, políticas e educativas da sociedade (cf. Roldão, 2000; Nóvoa, 1996). Assim, o conceito de currículo transforma-se conforme os factores que nele interferem, podendo ser associado a muitos outros conceitos (curriculum

vitae, currículo formal, currículo informal, currículo oculto, currículo prescrito, projecto...), enquanto “conceito ilusório e multifacetado” (Goodson, 1997:17).

Vários autores têm procurado definir currículo sendo que cada definição comporta a sua visão, que é determinada pelo contexto espacio-temporal em que se insere, o que contribui, de acordo com Ribeiro (1993), para que o currículo não tenha um sentido unívoco, mas que encerre em si uma diversidade de definições e de conceitos consoante as perspectivas que adopte. Assim, por ser tão difícil uma definição universal e satisfatória de currículo, como referem Tanner & Tanner (1987), iremos pontuar a nossa reflexão com as visões de alguns autores.

Então, e começando por Stenhouse, o currículo é “ un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (1984:5). Esta definição enfoca o currículo enquanto ponte entre os princípios e práticas educativas e as actividades, de modo a correlacionar teoria e prática.

Aprofundando esta visão, Schwab (1985), que está na origem de uma abordagem conceptual pragmática, acredita que a direcção não se faz no sentido da teoria para a prática uma vez que o currículo não é um plano técnico da responsabilidade de especialistas. De acordo com este autor, o currículo não é uma simples teoria e deve ser entendido num contexto ecológico.

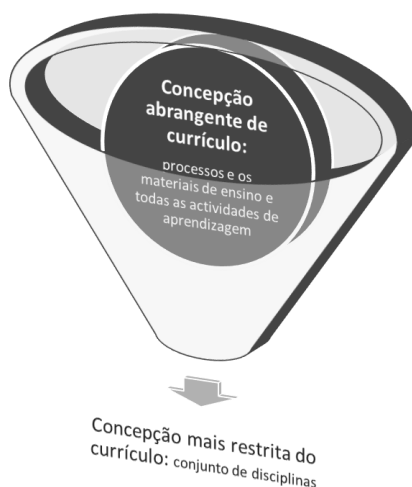
Grundy refere que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência prévia à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (*in* Sacristán, 2000:14).

Por seu turno, Zabalza define o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções” (1992:12). Poderemos considerar esta definição de currículo como dinâmica, uma vez que é a mola propulsora de tudo o que de importante possa ocorrer na escola. O referido autor

sustenta ainda que “currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de criar oportunidades para a aprendizagem ” (*ibidem*: 25).

Roldão (1995; 1999a; 2000), por sua vez, chama a atenção para a contraposição de duas acepções: numa noção mais estrita, o currículo é perspectivado como o conjunto de disciplinas ou conteúdos; numa concepção mais abrangente, a noção de currículo integra os processos e os materiais de ensino e todas as actividades de aprendizagem de um determinado espaço escolar. Este duplo entendimento pode ser visualizado sob a metáfora do funil, como poderemos observar na figura que se segue.

Figura 6 – Concepções de currículo segundo Roldão (1999a).



Sugerindo uma outra nomenclatura, Pacheco menciona também a existência de duas noções mais comuns de currículo: “uma *formal*, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades, e outra *informal*, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (1996:16).

Na perspectiva *formal*, o autor integra as definições curriculares relativas ao conjunto de conteúdos a ensinar e ao plano da acção pedagógica organizado (1996), o que de acordo

com Tomaz nos encaminha “para uma concepção curricular entendida à luz dos pressupostos subjacentes ao paradigma de racionalidade técnica” (2007:51).

Na segunda perspectiva, ou perspectiva *informal*, Pacheco (1996) esclarece que esta diz respeito ao conjunto de experiências educativas encarando o currículo como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo (cf. Zabalza, 1992). Esta perspectiva engloba noções que apesar de continuarem a direccionar-se para um conceito de currículo como plano de intenções prévias, serão sempre um “plano aberto” (Tomaz, 2007:51), uma vez que se (re)adaptam aos contextos de acção, quer ao nível do microssistema (sala de aula), do macrossistema (conjunto de valores, conhecimentos, culturas, crenças), quer ao nível do exossistema (rede de interações com a comunidade envolvente) (cf. Sá-Chaves, 2000; Bronfenbrenner, 1996). Esta perspectiva, segundo Tomaz (2007: 52), remete-nos “para uma concepção curricular entendida à luz dos pressupostos que informam o paradigma de racionalidade crítico-reflexiva, de carácter flexível e dinâmico”.

Já Sá-Chaves (2003b) propõe uma definição de currículo que engloba duas dimensões: a *dimensão instituída* e a *dimensão instituinte*. De acordo com a autora, uma dimensão instituída do conceito, tem um carácter macro-estrutural, é de âmbito nacional e remete-nos para as aprendizagens consideradas essenciais e socialmente reconhecidas como indispensáveis para todos os alunos, na linha do que Roldão refere como “a passagem, de uma geração à outra, daquilo que constitui a substância do percurso, que é necessário à inserção numa dada sociedade” (1999a: 9).

Por outro lado, a dimensão instituinte pode ser percebida “enquanto prática e exercício da relação educativa, contingente, aberta e reflexiva para poder integrar a informação situacional no decurso da própria acção e, também, para adequar esta às circunstâncias nela emergentes” (Sá-Chaves, 2003b: 149). Esta dimensão remete-nos para a concretização que cada escola/agrupamento e que cada professor faz do programa/plano de estudos, tendo em conta o contexto e as características individuais dos alunos, correspondendo por isso ao conceito de desenvolvimento curricular.

3.2 Paradigmas Curriculares

O campo conceptual que apresentámos é norteado por várias teorias que o fundamentam e que se constituem como marcos nas práticas educativas, nomeadamente nas curriculares, influenciando quer a acção dos intervenientes quer a determinação de conteúdos inerentes à gestão curricular, enquanto processo de tomada de decisões.

Para Roldão (2000), a teoria assume uma necessidade de contextualizar e de explicar a prática. Por seu turno Sacristán (2000) refere que a prática corporiza uma existência real que a teorização deverá explicar e esclarecer e que não se trata de uma interpretação única, mas sim de uma interpretação considerada como particular, a qual obedece a uma conjuntura específica.

Nesta linha de pensamento, as teorias curriculares assumem-se como mediadores entre o pensamento (teoria) e a acção educativa (prática), assumindo a forma de metateorias. Não corporizando *per si* utilidade, apenas a ganham enquanto fundamento do pensamento e da acção educativa diária do professor e dos alunos. Deste modo, segundo Sá-Chaves (2000), torna-se clara a representação da mediação entre conhecimento, aluno e professor, assim como as relações micro, meso e exossistémicas que norteiam a intervenção educativa.

Kemmis (*in* Dinis & Roldão, 2004) salienta a importância da evolução, da inovação e da mudança no campo da teorização e prática curricular, sustentando que nenhuma teoria deve ser considerada como um referencial estável para o estudo do currículo.

Assim, o conceito de currículo, no plano das culturas profissionais e organizacionais das práticas de ensino tradicionais, é divergente de quadros curriculares de referência do paradigma crítico-reflexivo emergente.

De acordo com Roldão (2005), vivemos num tempo de ruptura epistemológica em que o paradigma emergente põe em causa as lógicas do paradigma ainda vigente¹³. O campo educacional, devido à sua vinculada complexidade e diversidade, nomeadamente linguística e

¹³ De acordo com Roldão o paradigma ainda vigente nas escolas é o “paradigma herdado de uma época caracterizada pelo tal carácter nacional do currículo e pelo seu direccionamento para um público que já se previa que era restrito e que portanto tinha necessidades e expectativas relativamente à escola muito diferentes das que ocorrem hoje” (2000:10).

cultural, não pode ser reduzido a uma “lógica de racionalidade técnica e a pressupostos da ciência pura / ciência aplicada ou a perspectivas de generalização ou normatividade” (Roldão, 2005:14), previstos no paradigma da racionalidade técnica.

Urge o repensar do currículo, devido à mudança visível de uma escola de elites para uma escola de massas, numa sociedade que defende a educação para todos, uma escola destinada a públicos heterogêneos, quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista linguístico, tal como acontece nas sociedades actuais, como já referido (cf. página 44 do presente estudo).

3.2.1 De um paradigma da racionalidade técnica a um paradigma da racionalidade crítico-reflexiva

Bobbitt, em cuja obra aparece pela primeira vez a noção de currículo, tal como já referido, inspirou-se nos princípios teóricos que Taylor preconizava, os quais foram desenvolvidos para a indústria e cujo grande objectivo era a eficiência. Imbuído desta lógica taylorista, Bobbitt propunha um sistema educacional que fosse capaz de identificar com precisão os resultados que pretendia obter, para estabelecer métodos de modo a atingi-los, identificando também formas de mensuração que permitissem saber se os resultados haviam sido alcançados, situando-se, claramente, num paradigma de racionalidade técnica (Tomaz, 2007).

Neste contexto, segundo Tyler, a organização e o desenvolvimento do currículo deveriam responder a quatro questões:

“Que objectivos educacionais deve a Escola procurar atingir?
Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objectivos?
Como podem essas experiências ser eficazmente organizadas?
Como podemos determinar se esses objectivos estão a ser atingidos?” (*in* Sá-Chaves, 2000: 36).

Tratava-se de uma abordagem muito pragmática do currículo em que de modo simples eram traçados os percursos de aprendizagem: objectivos educacionais; experiências educativas (conteúdos e actividades) e a avaliação, consecução ou não dos objectivos (Pacheco, 2007; Fernandes, 2006; 2002).

Assim, a rigidez e a uniformidade eram características do currículo, compreendendo-se que, segundo Roldão, o conceito de currículo estivesse estritamente ligado ao de programa, “enquanto corpo rígido e uniforme de conhecimento a fazer passar aos utilizadores da escola” (Roldão, 1999a:36). Estamos a falar da prevalência de um discurso normativo como estruturador de finalidades definidas e homogêneas. Como refere Roldão, “o saber educativo confundiu-se durante muito tempo como o saber conteudinal, o saber de que o professor era o mediador e o divulgador” (2005: 20).

Por sua vez, Pacheco refere que esta perspectiva equaciona a “definição de currículo com a de programa definido em termos nacionais e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica do processo de desenvolvimento curricular” (2003: 3).

Nesta perspectiva, a educação era concebida como um encargo nacional, uma responsabilidade do Estado, um sistema administrativamente centralizado. Sendo o estado o principal responsável este deveria assumir a função de conceber a educação.

Neste paradigma, o que é “importante e socialmente reconhecido é o saber conteudinal – eternizando o anacrónico “sei logo ensino””(Roldão, 2005: 21). O professor pratica uma *economia de transporte* (Roldão, 2005) das áreas científicas operada por uma passagem da informação do docente para os alunos. Deste modo, o ensinar era sinónimo “de transmitir um saber”, essa interpretação de ensinar revestiu-se outrora de significado socialmente relevante, “quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou de indivíduos”. A autora prossegue referindo que ensinar era como a “especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos de currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém” (Roldão, 2007: 95).

No entanto, neste pano de fundo, duas realidades entraram em ruptura e levaram à necessidade de um novo paradigma:

- a massificação do ensino, outrora o público escolar era essencialmente um público homogéneo e actualmente é cada vez mais diverso social, cultural e linguisticamente;
- devido à complexificação das sociedades, o Estado de gestor da educação, pela centralização de poderes, dá lugar a uma crescente assumpção de progressiva autonomia por parte das escolas (Roldão, 2000).

Inserindo-se neste quadro de mudança paradigmática, Dewey considera a educação como sendo fulcral para a reconstrução ética, uma vez que ela pode criar as condições necessárias para a ocorrência de mudanças sociais, promovendo uma forma conjunta de vida, em democracia. Este pensamento opõe-se a uma definição de currículo que exclui a *praxis* pessoal e personalizada que não releve a dimensão social. Falamos da educação enquanto processo de conquista, de transformação pessoal e social, onde a autonomia e a cidadania são expressões inseparáveis de uma mesma forma progressiva que conduz à democracia.

Também a investigação e o pensamento de Schön, nos anos 80, balizam um momento repleto de importância na compreensão da natureza do saber educativo e nas questões que nos remetem para a prática docente.

Sacristán (2000) refere que o currículo representa múltiplos tipos de práticas, não podendo reduzir-se à prática pedagógica do ensino. Trata-se de uma ideia de currículo enquanto construção social e cultural, enformada por valores, que se desenvolve num processo interactivo e contínuo entre acção e reflexão, sustentando-se na abordagem de tipo ecológico (cf. Tomaz, 2007; Roldão, 2000; Grundy, 1991).

Deste modo, e em concordância com a lógica global da proposta de Zabalza (1992) no sentido da flexibilidade e autonomia na gestão curricular, é importante passar-se do currículo formal para o currículo real através da actuação do professor, enquanto responsável pela mediação entre a proposta efectiva do currículo e a concretização das aprendizagens pelos alunos. Assim, segundo Roldão (1999a), a interrelação entre o conceito de currículo e o conceito de projecto rompem com a ideia de centralismo, pois a realidade dos contextos escolares é profundamente diversificada. É no projecto que o currículo incorpora e que ganha mais força.

Nesta linha de pensamento e de acordo com Pacheco, o currículo pode ser entendido “como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, [implicando] unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino (1996: 20).

Assim, Roldão refere que da “reconceptualização do currículo decorre também uma nova percepção do processo de desenvolvimento curricular”: ao currículo perspectivado como um “corpo normalizado das aprendizagens a adquirir”, contrapõe-se o conceito de desenvolvimento curricular, “em termos da tradução didáctica de um conjunto de conhecimentos científicos” (Roldão, 1999a:38). Segundo estes moldes, o desenvolvimento curricular é reconduzido “a um genuíno processo de decisão e gestão curricular” (*ibidem*), o que pressupõe a construção e fundamentação de propostas, implicando também a tomada de decisões, a avaliação dos resultados e o (re)adequar de processos, quer ao nível da escola quer dos docentes, pressupondo necessariamente uma gestão curricular flexível.

3.3 Gestão curricular flexível - o currículo em acção

Face ao que afirmámos anteriormente, podemos então compreender que a noção de currículo tem evoluído assumindo-se como um objecto flexível e dinâmico, estando em permanentemente (re)construção e evolução. Estamos neste momento a perspectivá-lo como um objecto que pode ser gerido.

Roldão refere que a gestão curricular em todas as áreas é um processo decisório norteado para as finalidades que se pretende alcançar. Este processo implica a identificação de caminhos possíveis, os quais devem ser ponderados de acordo com a sua viabilidade e possibilidade de sucesso. A autora prossegue referindo que a gestão curricular é um processo estruturado segundo as seguintes dimensões:

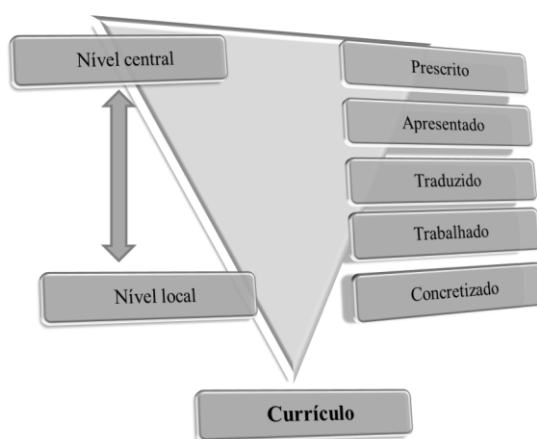
- “- analisar- ponderar;
- decidir – optar;
- concretizar a decisão – desenvolver a acção;
- avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada”(Roldão, 1999b: 38-39).

Na linha de pensamento de Roldão, encaramos a gestão do currículo como um processo decisório, orientado por finalidades concretas tangíveis que implica “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados (...)” (Roldão, 1999b: 25). Uma grande parte destas decisões passa pela escola e pelos professores levando-os à participação na tomada de decisões.

Neste sentido, Leite refere que “as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (2000: 23). Leite entende a escola como uma instituição “curricularmente inteligente” uma vez que os seus membros aprendem individual e colectivamente de modo a construírem mudanças. Assim, uma escola *curricularmente inteligente* não procura apenas a administração e distribuição de conhecimentos, na lógica do pensamento linear e convergente, procura também a promoção de práticas que visem o desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas, sociais, criativas, procurando romper com a dependência de uma gestão extrínseca (Leite, 2001).

De facto, existem vários níveis de decisão no desenvolvimento e/ou gestão curricular que influenciam as ideias ligadas à noção de currículo. Segundo Ventura (2001), o currículo pode ser: prescrito, apresentado, traduzido, trabalhado e concretizado, conforme poderemos observar na figura que se segue.

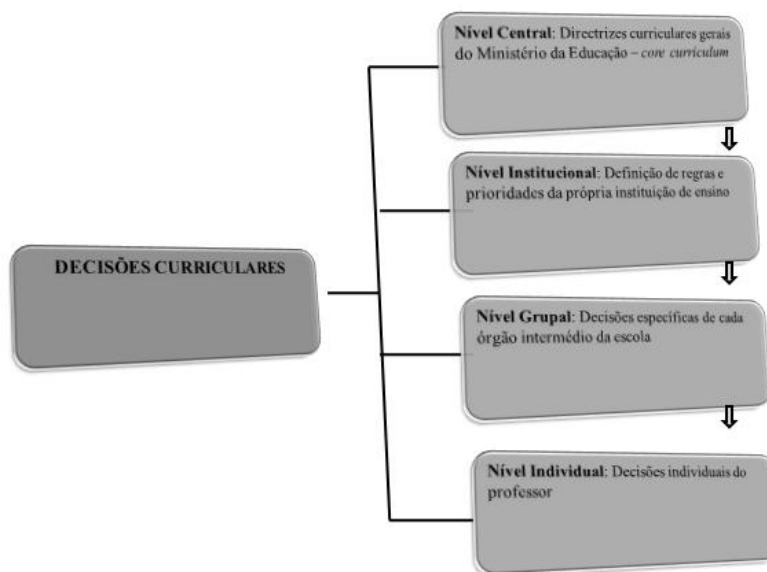
Figura 7 – Diferentes níveis de decisão curricular 1 (construído a partir de Roldão (1991) e Ventura (2001))



Da análise da figura, podemos constatar que o *currículo prescrito*, está associado ao nível central, uma vez que compreende todas as decisões assumidas pela administração central do sistema educativo, tais como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), decretos-lei, despachos, programas e outros documentos de carácter normativo ou orientador. Trata-se do que Roldão (1999b) define por *core curriculum*, ou seja, tudo o que é reconhecido como sendo fulcral para a formação dos alunos. Estas orientações são apresentadas aos professores através de manuais, publicações científicas, didácticas e pedagógicas, constituindo o que se denomina por *currículo apresentado*. O *currículo traduzido* remete-nos para a planificação curricular feita ao nível da escola e que traduz as suas prioridades, de acordo com o *currículo prescrito* e o *currículo apresentado*. Convém referir que as prioridades da escola assumem forma no Projecto Educativo de Escola (ou Agrupamento). O *currículo trabalhado* compreende as tarefas escolares que, em função das finalidades educativas, atribuem significados reais às decisões curriculares previamente assumidas. Por fim, o *currículo concretizado* remete-nos para as aprendizagens significativas dos alunos em sequência das actividades propostas pelo currículo trabalhado, sendo o conjunto de efeitos cognitivos, motores, afectivos, morais e sociais concretizados nas diferentes aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, o conceito de gestão curricular flexível tem subjacente a ideia de que existem diferentes níveis de decisão curricular, uma vez que o currículo prescrito a nível central/nacional é uma proposta que deve ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem em contexto educativo, como poderemos observar na figura que se segue.

Figura 8 – Níveis de decisão curricular 2 (adaptado de Roldão, 1999a)



Assim, em cada nível de decisão curricular, de acordo com Roldão (1999b), geram-se: a) ambições da escola; b) opções e prioridades da escola; c) aprendizagens; d) métodos; e) modos de funcionamento e organização da escola e das aulas; f) avaliação de resultados das opções tomadas. Todos estes campos de incidência são da responsabilidade de vários actores e correspondem a diferentes níveis de decisão que têm de ser correctamente articulados para que exista um projecto sólido. Desta forma, o currículo assume um duplo significado, um conjunto de aprendizagens que se pretende ver apreendidas e o modo, o caminho, a organização e a metodologia que proporciona a aquisição dessas mesmas aprendizagens.

O processo de gestão curricular entra numa dinâmica curricular e interactiva. Segundo Gonçalves & Alarcão, “é a partir do currículo definido a nível central que cada escola, através dos processos de descodificação e recodificação, desenvolve o pensamento estratégico e a consequente acção estratégica” (2004: 162).

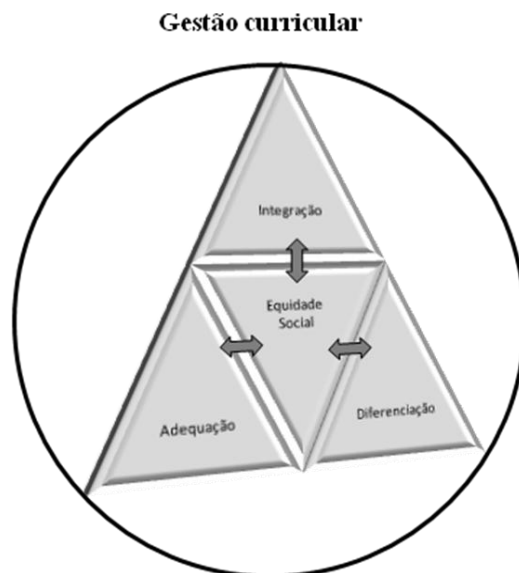
A tomada de decisões no processo de descodificação é assumida pelo professor e informada pelo conhecimento que este tem do aluno. Então, a adequação curricular é o conjunto estruturado de acções pedagógicas e didácticas com o objectivo de tornar acessíveis e

significativos, para o aluno, em contextos e situações distintas, os conteúdos de aprendizagem propostos num determinado plano curricular. O conceito de adequação relaciona-se com as noções de ajustamento, reconstrução e diferenciação. Adequar implica agir sobre algo (currículo), para alguém (os sujeitos).

A *gestão personalizada do currículo* (Gonçalves & Alarcão, 2004) é assente em duas variáveis: o *core curriculum* (o currículo nacional, o programa e a sua operacionalização), perspectivado como metas a atingir, e o agente, o aluno. Deste modo, a adequação curricular refere-se também às características psicológicas dos alunos. Adequar propõe a construção de um processo de aprendizagem que faça sentido para a ampliação do conhecimento dos alunos, mas sem limitar a aprendizagem. Assim, a principal preocupação do currículo nacional é tentar assegurar a igualdade de aprendizagens para todos os alunos que passam pelo sistema educativo, independentemente das suas situações particulares. Existe uma tentativa de obter uma certa orientação de forma a não existir discriminação, resultado da diferença de condições. Existe igualmente uma preocupação generalizada de garantir a consideração e respeito pela diversidade de cada aluno e a pretensão de garantir que os alunos com características diferentes das habituais tenham acesso a uma diversificação curricular.

Para Roldão (1999b), diferenciar pressupõe a definição de percursos e opções curriculares diferentes, para diferentes situações que potenciem a construção das aprendizagens pretendidas. Almeja-se um equilíbrio constante entre a forma de diferenciação por que se opta e a aprendizagem que se pretende ver assimilada, interiorizada. Diferenciar é procurar, por todas as formas, que todos os alunos adquiram as competências e saberes necessários para a sua vida pessoal e social, de modo a garantir a equidade social. Na figura que se segue poderemos ver a relação dinâmica entre gestão curricular, integração, equidade social, adequação e diferenciação.

Figura 9 – Relação entre gestão curricular, integração, equidade social, adequação e diferenciação (baseado em Dinis & Roldão, 2004)



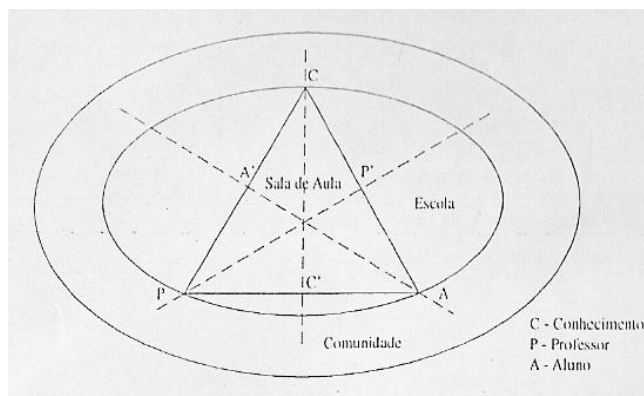
Na figura 9, está patente o todo da gestão curricular na interrelação entre os processos de adequação, diferenciação e integração enquanto campos de reflexão e decisão instituinte promotores da equidade social. De facto, a equidade social deve ser objectivo do professor, enquanto elemento do desenvolvimento curricular, na tomada de decisões referentes ao *core curriculum*. Cabe, então, ao professor a interpretação da *teoria pública*, com o intuito da criação da sua *teoria privada*, assumindo a forma de desenvolvimento curricular (Sá-Chaves, 2003).

Assim, os professores são fundamentais para se conseguir mudar a escola e por, consequência, os processos de ensino-aprendizagem, fazendo da escola um espaço de decisão curricular. Como refere Morgado, os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”, uma vez que é deles que dependem, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos (2005:10). Neste sentido, Alarcão refere que os professores são co-construtores da escola reflexiva (2001).

O professor é, por conseguinte, promotor de toda a decisão curricular o que lhe permite adaptar, em contexto de realização, o currículo prescrito a nível central. Deste modo, o professor deve assumir uma participação activa no desenvolvimento curricular no sentido de articular o currículo prescrito (*core curriculum*) com as necessidades educativas da escola e dos alunos, balizado por uma perspectiva ecológica (cf. Pacheco, 2003; 2001; Roldão, 1999b; 2000; Sá-Chaves, 2000).

A este respeito, Sá-Chaves, alude ao conceito de currículo como “um espaço de mediação múltipla entre aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor e entre este microcontexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural e nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interacção permanente” (2000: 31). Torna-se assim, clara a interacção que ocorre entre professor, aluno e conhecimento, como poderemos observar na figura que se segue.

Figura 10 - Interação curricular do tipo ecológico (in Sá-Chaves, 2000: 32)



Contudo, não deixando de identificar um conjunto de condições de âmbito mais global que condicionam o processo de desenvolvimento do currículo, a verdade é que o papel desempenhado pelo professor depende, essencialmente, do modelo de desenvolvimento

curricular em que ele se integra, o que nos permite identificar posturas profissionais que Morgado (2005) refere como diferentes *modelos de profissionalidade docente*.

Face ao que temos vindo a expor, podemos observar que a concepção e o papel do professor têm sofrido mutações ao longo dos tempos, o que origina diferentes concepções do que é ser professor (para uma síntese cf. Gomes, 2006: 69).

Verifica-se, pois, que a concepção de professor tem evoluído no sentido de possibilitar uma maior abertura e flexibilidade na gestão curricular. Assim, cabe ao professor enquanto profissional crítico-reflexivo, ser o *arquitecto* do currículo (Pacheco, 1996).

3.3. 1 Princípios da gestão curricular flexível

Face ao exposto anteriormente, a flexibilidade pode ser uma característica do currículo. Leite (2003) considera os seguintes princípios para uma flexibilização do currículo:

- *o princípio da autonomia*, traduzido na ideia de que o desenvolvimento de um projecto educativo procura responder às especificidades locais, contextuais, ou seja, tendo em consideração as características da população escolar e do meio que a envolve;
- *o princípio da participação local*, baseado na ideia de que um envolvimento efectivo/activo do professor na construção do currículo será gerador de aprendizagens mais significativas;
- *o princípio da diversidade curricular*, pautado pelo reconhecimento de que a escola é composta por diversas realidades, e que deve proporcionar as mesmas condições de sucesso para todos os alunos. Este princípio contraria a ideia de currículo centralizado e igual em todo o território continental, um currículo “de tamanho único e pronto a vestir” (Formosinho, 1987);
- *o princípio da educação e da escola enquanto instituição educadora*, reconhecendo à escola o seu papel social ao proporcionar a todos os alunos conhecimentos e também ao fomentar a dimensão cívica em cada um deles;

- *o princípio da articulação e da funcionalidade do currículo*, reconhecendo as vantagens da formação dos alunos segundo uma perspectiva integradora das várias áreas do saber;
- *o princípio que reconhece a importância da organização curricular*, valorizando a importância de uma perspectiva ecológica no desenvolvimento do currículo e na criação de oportunidades iguais para todos os alunos;
- *o princípio do não-isolamento da escola*, reconhecendo a importância da escola estabelecer relações com a comunidade envolvente, trabalhando em conjunto para a construção do ideal de “cidade educativa” (cf. Relatório Faure¹⁴).

É na conjugação destes princípios que o currículo permite aos alunos aprenderem através de um processo de construção pessoal que interliga as aprendizagens às realidades vividas, no qual todos se sentem incluídos e que, para além disto, também potencia o desenvolvimento de competências metacognitivas e de uma consciência cívica, crítica e de respeito pelos outros.

3.3 A diversidade linguística e cultural no *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*

Face ao exposto anteriormente, assumimos que o processo de gestão curricular resulta da adequação que o professor faz do *core curriculum* à sua realidade educativa, assegurando uma educação para todos, baseada na adaptação do ensino aos alunos, tendo como pedra angular o direito de aprender. Assim, e porque acreditamos que a promoção de uma sensibilização à DLC poderá estar presente em todas as componentes do currículo formal, analisámos o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001), no qual consta o conjunto de competências a desenvolver ao longo do ensino básico, procurando referências explícitas às temáticas SDLC e EP.

No referido documento encontram-se definidos princípios e valores orientadores do currículo, nomeadamente “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos

¹⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000046/004600EB.pdf>

grupos quanto às suas pertenças e opções”; “o desenvolvimento de uma curiosidade intelectual”; “a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural”; e a “valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001: 15).

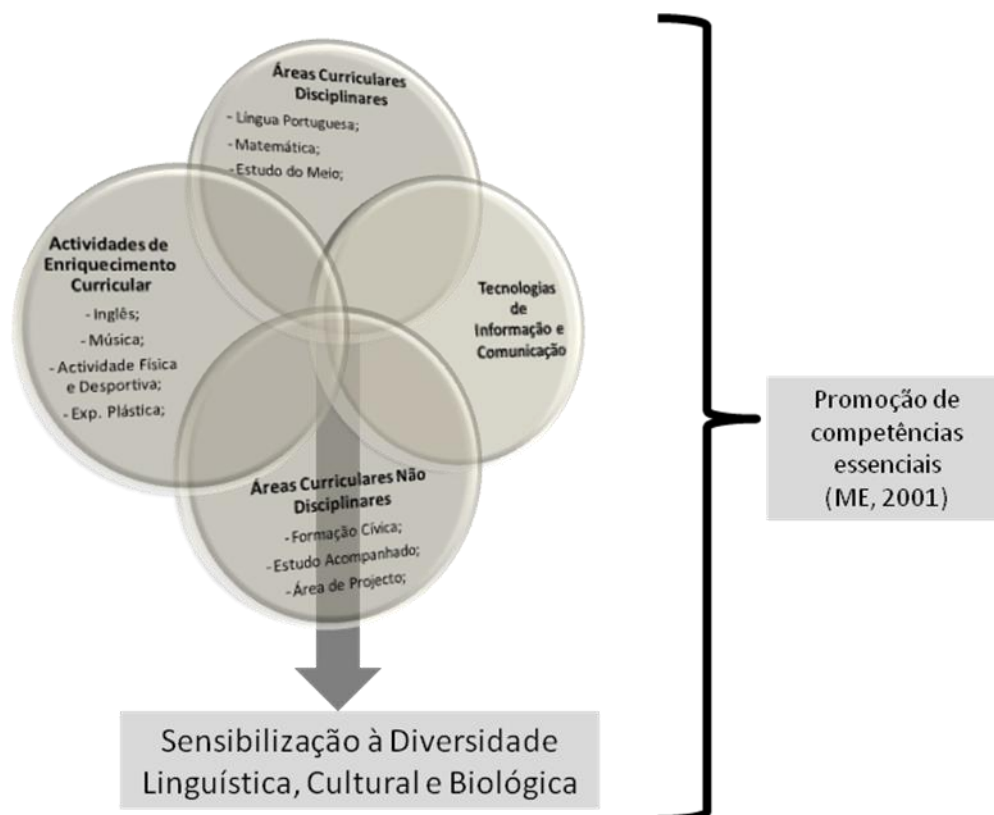
À luz destes princípios e valores equacionaram-se as competências gerais e específicas consideradas como fulcrais para a qualidade da vida pessoal e social dos cidadãos, que defendem a necessidade do respeito pelo Outro, das culturas, das línguas e das diversas áreas do saber (cf. parte final do capítulo seguinte deste trabalho).

O conjunto de competências perspectivadas como essenciais no âmbito do *Currículo Nacional do Ensino Básico* remete para o desenvolvimento de diversas áreas disciplinares que se prendem de perto com os pressupostos e actividades do nosso projecto. Assim, a relevância da temática insere-se no âmbito de uma Educação para a Cidadania que procura a promoção do respeito pela diversidade individual e colectiva, linguística e cultural, e a construção de uma consciência ecológica pela valorização e preservação do património cultural e natural.

Sustenta-se, assim, que uma educação para a *era planetária* deverá contemplar uma vertente de Educação para a Cidadania, na procura de promoção de uma cidadania multidimensional e planetária que promova a sensibilização à diversidade (nas suas diversas formas) e que contemple o desafio da globalidade e da complexidade, no sentido da construção de um *ethos mundial* (Boff, 2003). Falamos de uma EEP que reconfigure o currículo, adequando-o ao seu contexto, de forma a conhecer o todo e as partes, (inter)ligando os conhecimentos locais e os globais.

Nesta linha, o projecto que construímos procura ir ao encontro a uma abordagem pedagógica plural, constituindo-se como transversal às áreas curriculares e de enriquecimento curricular, não dissociando, mas conjugando, os saberes das diversas áreas. Esta preocupação está retratada na figura que se segue.

Figura 11- Articulação curricular da sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica no 1º CEB.



Tendo apresentado o quadro teórico que sustenta o nosso estudo empírico, passamos de seguida à descrição das orientações metodológicas da nossa investigação, cujo objecto reside na compreensão da importância de uma SDLC numa EEP no 1º Ciclo do Ensino Básico.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA
INVESTIGAÇÃO**

(...) não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que a essa mesma onda dá lugar.

(Italo Calvino)

Sumário

“O método não é somente uma estratégia do sujeito, é igualmente um instrumento generativo das suas próprias estratégias. O método é aquilo que nos ajuda a conhecer e também ele é conhecimento”

(Morin, Motta & Ciurana)

Tendo exposto o enquadramento teórico nos dois capítulos anteriores, propomo-nos agora a apresentar as opções metodológicas assumidas no estudo.

Neste estudo decidimos optar por uma metodologia qualitativa, sendo o nosso principal objectivo conceber, implementar e avaliar um programa interdisciplinar de SDLC, no âmbito de uma educação para a *era planetária*. Para tal, desenvolvemos uma investigação do tipo estudo de caso exploratório, com características de investigação - acção colaborativa.

Assim, neste capítulo, começamos por fundamentar a metodologia de investigação escolhida, enunciar a problemática, as questões e os objectivos do estudo. Posteriormente, caracterizamos o contexto de intervenção e descrevemos o programa que concebemos e implementámos de forma colaborativa, uma vez que o desenvolvemos conjuntamente com a professora da turma-alvo no processo de operacionalização. De seguida, enunciamos e justificamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e, finalmente, a análise de conteúdo.

1. Opções Metodológicas

Neste estudo, tendo em conta as suas características, optámos por uma investigação qualitativa, uma vez que, de acordo com Bogdan & Biklen, é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994:11).

A investigação qualitativa procura captar os fenómenos a partir do seu interior, realçando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Como refere Gauthier (in Lessard-Hérbert, 1990: 47), a “tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio”.

Sendo a investigação qualitativa mais centrada nos sujeitos, esta permite ao investigador socorrer-se de diferentes procedimentos, apoiar-se em diferentes dados, combinar diferentes métodos de recolha e de análise e de os alterar e/ou complementar ao longo da investigação (Martins, 2008). Deste modo, as nossas opções relativamente às técnicas de recolha de dados foram sofrendo mutações, adequando-se progressivamente ao contexto investigativo. Assim, inicialmente, tínhamos previsto a implementação do programa pela professora titular de turma, no entanto, face ao seu parco conhecimento da temática, foi sugerido pela mesma que a implementação fosse conjunta e/ou que fosse a investigadora a desenvolver as actividades em sala de aula.

Já no que se refere à aplicação do questionário/entrevista aos alunos, inicialmente estava previsto que esta fosse individual, no entanto, face a imperativos temporais, e também pela sua aplicação em pequenos grupos se assumir como uma estratégia mais confortável para as crianças (Walsh & Graue, 1995) optámos por entrevistá-las em grupos de três a quatro elementos. Desta forma, decidimos também que não seria o mesmo questionário a ser aplicado nos dois momentos previstos, no início e no fim do programa de intervenção, uma vez que considerámos que seria necessário complementar o questionário inicial. Deste modo, optámos pela construção de um guião de entrevista que procurasse focar os aspectos previstos no primeiro questionário, mas que também centrasse o seu enfoque no desenvolvimento do

programa de intervenção, procurando saber quais os conhecimentos adquiridos e quais as suas representações no final do processo.

Tendo em conta o exposto, consideramos que o nosso estudo se enquadra na investigação qualitativa uma vez que se podem identificar como suas características as que a Bogdan & Biklen (1982: 27-30) definiriam para este tipo de investigação:

- o ambiente natural como fonte directa de dados, sendo o investigador o instrumento fundamental no processo de investigação;
- os dados são interpretados na sua relação com o contexto;
- a investigação assume um carácter descritivo dos dados recolhidos para compreensão e análise;
- o investigador interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- o investigador tende a usar um enfoque indutivo nos dados recolhidos;
- o ponto de vista do investigador é importante.

Tendo em consideração o nosso objecto de estudo, optámos pela metodologia de estudo de caso de tipo exploratório com características de investigação–acção colaborativa enquanto métodos a utilizar na nossa investigação. Pretendíamos, assim, fazer a descrição de um estudo desenvolvido numa turma de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e sendo nosso desejo o envolvimento colaborativo entre investigadora e professora titular de turma, na implementação do programa de intervenção.

1.1. Metodologia de investigação: estudo de caso exploratório com características de investigação–acção colaborativa

“ (...) é às nossas hesitações que chamamos caminhos” (Kafka)

Na metodologia do estudo de caso, o objecto de estudo, de acordo com Godoy (1995), é a análise profunda de uma unidade de estudo, um exame detalhado de um ambiente, de um indivíduo ou de uma situação concreta (cf. Neves, 1999). Esta metodologia consiste numa

investigação pormenorizada, tendo em vista a promoção da análise do contexto e dos processos envolvidos no fenómeno em estudo. Deste modo, o fenómeno não está isolado do seu contexto uma vez que o interesse do investigador é justamente essa relação entre o fenómeno e o seu contexto (cf. Cassel & Simon, 1994).

No caso da presente investigação, pretendíamos realizar uma análise em profundidade do desenvolvimento das sessões do programa de intervenção interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para a *era planetária*, implementado numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo de caso como metodologia de investigação é rico e profundo na informação, caracterizando-se por descrever um evento ou caso de uma forma longitudinal. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual. Desta forma, o âmago da presente investigação reside na análise de um conjunto de situações de sala de aula, de uma forma longitudinal, ou seja ao longo da implementação do programa de intervenção (seis sessões de aproximadamente 90 minutos cada).

A metodologia do estudo de caso assume-se como holística (sistémica, ampla ou integrada), uma vez que pretende compreender a integração do caso no seu todo e a sua unicidade. Como refere Yin (in Coutinho & Chaves, 2002:224), “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle”.

De acordo com Coutinho & Chaves (2002: 224), existem cinco características-chave nesta abordagem metodológica:

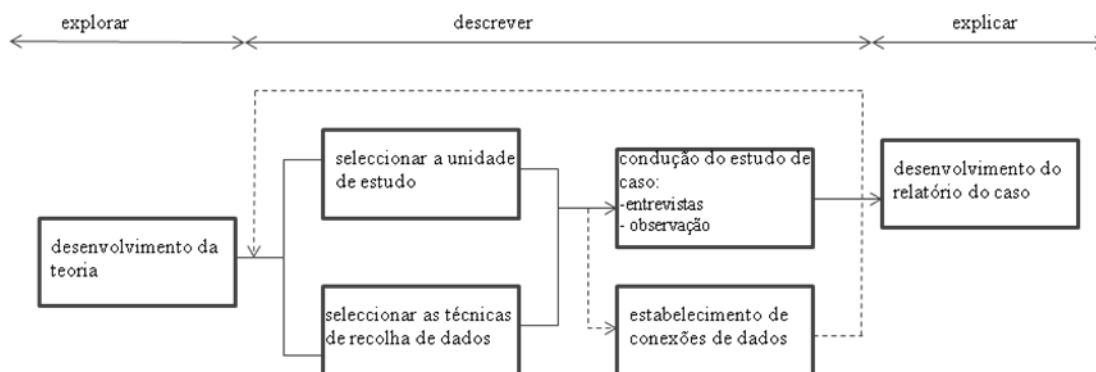
- o caso é um “sistema limitado, tendo fronteiras delimitadas em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas;
- o caso é sobre algo que deve ser identificado para focalizar a pesquisa e para direccionar a investigação;
- o investigador tem de ter presente a preocupação de preservar a unicidade do caso;
- a investigação é produzida em ambiente natural;
- o investigador recorre a múltiplas fontes de dados/a métodos de recolha de informação diversificados.

Complementando as características identificadas por Yin (in Lessard-Hébert et al, 1990: 170), cumpre-nos acrescentar que na metodologia estudo de caso as fronteiras entre o fenómeno e contexto não estão demarcadas e que a metodologia toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real.

Nesta metodologia, “o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares”. O investigador aborda o seu campo de investigação a partir do interior, tendo uma participação activa na vida dos sujeitos e faz uma análise em profundidade e de tipo introspectivo. O estudo caso tem sempre um cariz descritivo, caracterizando-se pelo facto de reunir informações “tão “numerosas” e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (Lessard-Hébert et al, 1990: 169-170).

As etapas de formulação do estudo de caso remetem-nos para três propósitos básicos: explorar (desenvolvimento da teoria); descrever (seleccionar a unidade de estudo); e explicar (desenvolvimento do relatório do caso) (cf. Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 1993). A figura que se segue, foi construída a partir de Yin (1993) e procura documentar os três propósitos básicos do estudo de caso:

Figura 12 - Etapas da formulação do estudo de caso (adaptado de Yin, 1993)



De acordo com o exposto e atendendo às características do estudo de caso referidas por alguns autores (Coutinho & Chaves, 2002; Neves, 1999; Godoy, 1995; Yin, 1993), poderemos afirmar que o nosso estudo é um estudo de caso uma vez que:

- focaliza-se numa unidade de estudo em particular (programa de intervenção referente à SDLC no âmbito de uma EEP), conferindo unicidade à investigação;
- procura analisar um conjunto de situações de sala de aula;
- procura utilizar múltiplas fontes de dados e métodos de recolha de informação diversificados (entrevistas/questionários, observação, videogravação);
- pretende a integração do caso no seu todo, conferindo um carácter holístico à investigação.

Assim, o estudo de caso é o método adoptado, no entanto o desenho da investigação apresenta também características de investigação–acção colaborativa, uma vez que a metodologia investigação–acção potencia uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino (cf. Sá, 2007).

Na metodologia de investigação–acção está implícita a ideia de que os professores iniciam “a cycle of posing questions, gathering data, reflection, and deciding on a course of action” (Ferrance, 2000: 2).

Esta metodologia permite superar algumas discrepâncias existentes entre o binómio teoria–prática, potenciando melhorias significativas no que concerne à qualidade de educação. Através da investigação–acção o professor reflecte sobre o seu trabalho, permitindo a focalização de problemas, determinando a sua etiologia e a mobilização de estratégias que permitam superá-los, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, temos como elementos do ciclo da investigação–acção: a identificação do problema, a planificação, a acção, a recolha de dados e a reflexão (cf. Ferrance, 2000), tal como a figura 13 procura documentar:

Figura 13 - Ciclo da investigação–acção (construído a partir de Ferrance, 2000)

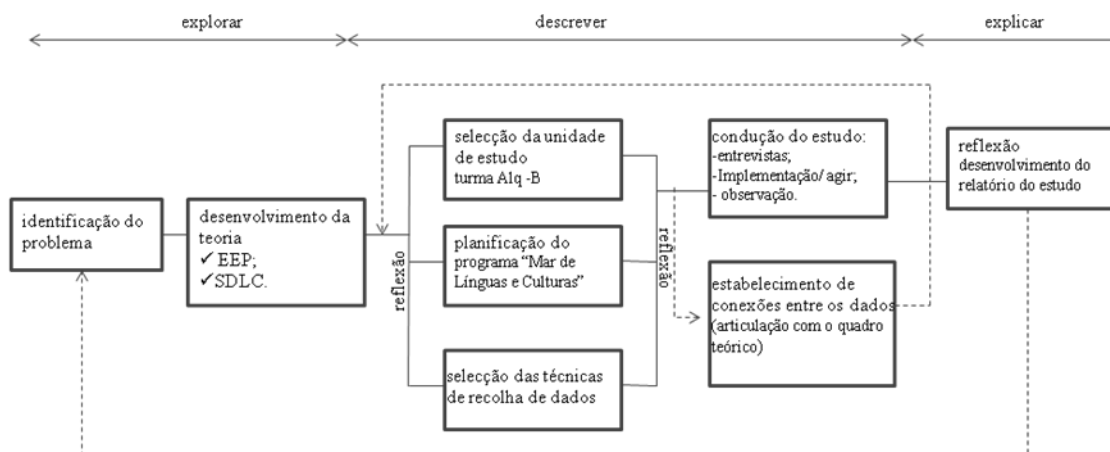


De acordo com Bogdan & Biklen (1994:293), a investigação-acção “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”, o que resulta num processo sistemático com interferência directa do investigador na realidade a estudar.

A metodologia de investigação-acção foi usada de modo colaborativo, uma vez que o programa de intervenção foi construído segundo uma lógica dialógica, entre a investigadora e a docente titular de turma. A implementação das actividades foi realizada conjuntamente com a docente, pois esta estratégia diminui o risco de constrangimento, uma vez que a investigadora foi apoiada pela docente com a qual os alunos estão em contacto diário.

Importa, pois, salientar que organizámos o nosso estudo procurando articular as fases da investigação identificadas pelo estudo de caso e pela investigação-acção. É de referir que cada fase forneceu informações à que a sucedeu e foi informada pela que a precedeu, segundo uma lógica de reformulação e de melhoria da nossa intervenção, conforme podemos observar na figura seguinte que apresenta as etapas da formulação da presente investigação:

Figura 14 - Etapas da formulação da investigação no âmbito deste estudo (adaptado a partir de Yin, 1993 e Ferrance, 2000)



O presente estudo assume-se, ainda, como sendo de tipo exploratório, uma vez que pretende ser a preparação para outros estudos (Yin, 1993) e não pretende fazer generalizações, mas sim preparar novos caminhos de investigação sobre a SDLC no âmbito de uma educação para a *era planetária* nos primeiros anos de escolaridade.

De forma a assegurar a fiabilidade do nosso estudo, utilizámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados com o intuito de diminuir o grau de subjectividade presente nos estudos de natureza qualitativa. Procedemos, depois, a uma triangulação dos diversos dados obtidos pelas diferentes técnicas e instrumentos, com o objectivo de alcançar dados de uma forma mais segura e credível (Carmo & Ferreira, 1998).

Após a delineação da metodologia de investigação que privilegiámos, passamos de seguida, a apresentar o contexto de emergência do nosso estudo.

2. Contextualização da investigação

2.1 Contexto de emergência do estudo

Como referimos nos capítulos anteriores, as grandes transformações que têm ocorrido na sociedade, reconhecidas como integrantes do processo de globalização do mundo, trazem novos desafios para se pensar a relação do indivíduo com o contexto social, ou do indivíduo com o colectivo.

Assim de acordo com o que já referimos anteriormente, e partindo da correlação existente entre a língua, a cultura e o ambiente, no sentido de que a diversidade linguística e cultural podem ser mediadoras valiosas na preservação da biodiversidade e vice-versa, preconizamos uma SDLC no âmbito de uma educação para a *era planetária* de forma articulada (Ash & Fazel, 2007; Maffi, 1998; Skutnabb-Kangas, 1997). Deste modo, e com a intenção de apresentar algumas propostas concretas de como valorizar a Diversidade Linguística e Cultural numa perspectiva de educação para a *era planetária* delineámos o nosso programa de intervenção.

Enunciaremos, de seguida, de forma mais pormenorizada, as questões e objectivos que suportam este estudo.

2.2. Questões e objectivos de investigação

O presente estudo, como foi anteriormente referido, procura compreender a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural numa educação para a *era planetária*, evidenciando possíveis modificações nos conhecimentos e representações dos participantes neste estudo (alunos e professora titular de turma) com especial enfoque numa dimensão ética e afectiva de uma educação para uma cidadania planetária.

De acordo com a problemática do estudo, definiram-se algumas questões de estudo, assim como objectivos investigativos, necessariamente interligados entre si, de forma a focalizar a acção, como poderemos observar no quadro que se segue:

Quadro 2 – Questões e objectivos investigacionais

Questões	Objectivos
- Como é que os participantes no estudo (professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e respectivos alunos) se posicionam face às línguas e à diversidade linguística e cultural?	- Identificar as representações dos participantes (professora e seus alunos) face à diversidade linguística e cultural;
- Que tipo de estratégias e recursos de sensibilização à diversidade linguística e cultural poderão ser utilizadas pelo professor no sentido de promover uma educação para a <i>era planetária</i> ?	- Identificar estratégias e recursos promotores de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para a <i>era planetária</i> ;
- Que representações e saberes se desenvolvem com esta abordagem?	- Identificar possíveis indicadores de mudança no posicionamento dos participantes face à diversidade linguística e cultural, após o programa de intervenção.

De acordo com o acima exposto, foi nossa intenção conceber, implementar e avaliar um programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural, ao longo de seis sessões, contando com a colaboração da professora titular de turma para a intervenção em contexto educativo.

Assim, neste estudo, procura-se observar e descrever os possíveis benefícios de uma SDLC nos alunos e na professora titular de turma, identificando se estes foram capazes, ou não, de mudar as suas representações iniciais, e de manifestarem novos conhecimentos no âmbito de uma cultura linguística e cultural.

2.3 Apresentação do programa de intervenção

2.3.1 Inserção curricular da temática

Com o intuito de justificar a pertinência das temáticas abordadas no presente estudo – Diversidade Linguística e Cultural e era *planetária* segundo uma abordagem pedagógica plural (cf. figura 11) – analisámos o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME, 2001).

Procedendo a uma análise das áreas disciplinares, constatámos que cada uma delas estava representada no nosso programa de sensibilização, quer de forma explícita ou de forma implícita, conforme poderemos observar no quadro que se segue.

Quadro 3 – Inserção curricular da temática no Currículo Nacional do Ensino Básico

Áreas disciplinares	Excertos elucidativos
Língua Portuguesa	[promoção de competências] “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade; exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (ME, 2001:31)”;
Línguas Estrangeiras	[as aprendizagens devem] “ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural”, salientamos a competência “mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (ME, 2001:43,45);
Matemática	“tendência para usar a matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da realidade, bem como o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados matemáticos” (ME,2001: 57);
	[participar] “na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida”; reconhecer e valorizar “as

Estudo do Meio	características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...); respeitar e valorizar “outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação”; analisar “criticamente algumas manifestações de intervenção humana no Meio”; [adoptar] “um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico”; e “identificar e reconhecer a importância de alguns objectos e recursos tecnológicos face à satisfação de determinadas necessidades humanas, adoptando uma postura favorável ao seu desenvolvimento” (ME, 2001: 83,84);
História	[o aluno deverá construir uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, desenvolvendo] “respeito por outros povos e culturas”, rejeitando qualquer tipo de discriminação (ME, 2001:90).
Geografia	[desenvolvimento da] “curiosidade para descobrir e conhecer territórios e paisagens diversas valorizando a sua diversidade como uma riqueza natural e cultural que é preciso preservar”; a necessidade de analisar “problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções”; da “consciencialização dos problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação e defesa e a participação em acções que conduzam a um desenvolvimento sustentável” e da “relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo” (ME, 2001: 108)
Ciências Físicas e Naturais	[reconhecimento de que a] “diversidade de (...) seres vivos (...) existentes na Terra é essencial para a vida no planeta”, de que “a intervenção humana na Terra afecta os indivíduos, a sociedade e o ambiente e que coloca questões de natureza social e ética” e de que “os desequilíbrios podem levar (...) à extinção de espécies” e da “discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida” (ME, 2001:137,140,145).
Educação Artística	“ser capaz de interagir com os outros sem a individualidade e a autenticidade”; “ter em conta a opinião dos outros” e “procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas” (ME, 2001:153,154);
	[a necessidade de] “ajustar-se, intervindo activa e criticamente, às mudanças

Educação Tecnológica	sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade”; “ser um consumidor atento e exigente”, “procurar, seleccionar e negociar os produtos e serviços na perspectiva de práticas sociais respeitadoras de um ambiente equilibrado, saudável e com futuro” e “intervir na defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, tendo em conta a melhoria da qualidade de vida”(ME, 2001: 191,192, 196);
-----------------------------	--

Relativamente às áreas de natureza transversal, a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, podem e devem promover a sensibilização à diversidade linguística e cultural e a educação para a *era planetária* constituindo-se assim como oportunidades de aprendizagem.

Após análise ao documento que apresenta o conjunto de competências perspectivadas como essenciais no âmbito do Curricular Nacional do Ensino Básico concluímos que as temáticas do projecto de investigação estão presentes de forma transversal nas diversas áreas curriculares. Assim, a relevância da temática do projecto, como já foi anteriormente referido está prevista pelo Ministério da Educação, no âmbito de uma Educação para a Cidadania que que reconheça e valorize a diversidade individual e colectiva, linguística e cultural fomentando a construção de uma cidadania planetária.

Uma vez justificadas as temáticas abordadas no projecto de investigação, pelo documento do Currículo Nacional, iremos identificar os participantes do estudo.

2.3.2 Caracterização do contexto de intervenção

O projecto de intervenção que concebemos foi implementado numa turma com três níveis de escolaridade, 2º, 3º e 4ºanos de escolaridade, com crianças dos 8 aos 15 anos de idade. Escolhemos esta turma por cinco grandes motivos: os conteúdos programáticos a abordar coadunavam-se com os diferentes anos de escolaridade; os alunos já possuíam um desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo que lhes permitia compreender os conceitos a

desenvolver; a professora titular de turma mostrou-se interessada e motivada para participar no projecto; a investigadora encontrava-se a exercer a sua actividade profissional na escola-alvo; e não foi colocado nenhum entrave por parte da Comissão Executiva Instaladora, para a consecução do estudo em questão. Assim, a Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo e Jardim de Infância do Alquebre do Agrupamento Vertical de Escolas de Canelas foi o estabelecimento de ensino escolhido para o desenvolvimento do programa de intervenção de intervenção no âmbito do nosso projecto.

A análise do Projecto Curricular de Turma “A brincar também se aprende”, facultado pela professora titular de turma, permitiu-nos a recolha de dados pertinentes para a caracterização dos alunos. Para além deste documento caracterizador da turma, e sentindo a necessidade de conhecer melhor a realidade em questão, pedimos aos alunos que colaborassem no preenchimento de um pequeno inquérito/entrevista, antes da implementação do programa (Anexo 15).

Com este instrumento pretendíamos recolher alguns dados pessoais dos alunos e também obter informações sobre os contactos que os alunos já tinham estabelecido com as línguas e culturas de outros países. Deste modo, organizámos o questionário em três partes distintas:

- 1 - Quem sou? (nome, idade, nacionalidade e nacionalidade dos pais);
- 2 – O mundo...(países que conhecem, como os conheceram e quais gostariam de conhecer; fazem ainda parte desta secção questões que remetem para a importância da(s) cultura(s));
3. – O mundo das línguas... (línguas que falam e imagens das línguas¹⁵; a língua de que gostam mais e se consideram alguma língua mais importante do que as outras; e uma pequena caracterização acerca de algumas línguas).

É de referir que os alunos realizaram ainda, no início da primeira sessão do Programa de sensibilização à diversidade linguística e cultural “Mar de Línguas e Culturas”, uma Biografia Linguística, a qual é também relevante para a contextualização da investigação.

¹⁵ Cf. Projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilíngue*, coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá (Universidade de Aveiro), projecto POCTI/CED/45494/2002

Uma vez recolhidos os questionários, estes foram codificados de A1 a A19, sendo o critério utilizado a ordenação alfabética do nome dos alunos respondentes.

Foram distribuídos e recolhidos 19 questionários, sendo que 5 estavam por preencher.

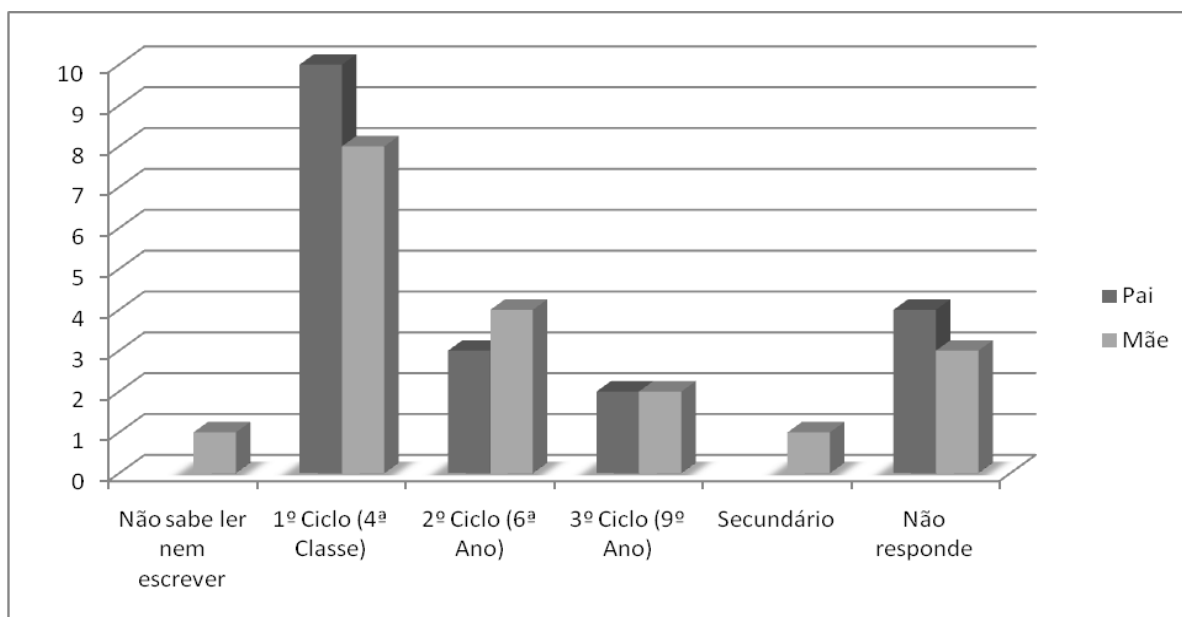
A turma com a qual trabalhamos é constituída por 19 alunos, em que 2 alunos frequentam o 2º ano (A1 e A14), 10 alunos o 3º ano (A2, A3, A6, A9, A13, A15, A16, A17, A18) e 7 alunos o 4ª ano de escolaridade (A4, A5, A7, A8, A10, A11, A12, A19), sendo composta por 9 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e 15 anos tal como referido. Destes alunos, 37% (7 alunos) frequentaram o Pré-escolar. É também de referir que 32% (6 alunos, A2, A4, A6, A8, A16, A17) são de etnia cigana, existindo laços de parentesco entre todos eles.

A maior parte dos alunos vive com os pais (63%, 12 alunos), verificando-se casos em que as crianças vivem apenas com um familiar, a mãe, e também um caso que vive com os avós. A grande maioria dos alunos tem irmãos, 89% (17 alunos) sendo que alguns dos irmãos também estudam neste estabelecimento de ensino, quer seja na mesma turma, 2 casos (A2 e A14; A8 e A16), quer seja em outra turma, também 2 casos.

A grande maioria dos alunos é oriunda de famílias sócio-economicamente desfavorecidas, sendo que 68% (13 alunos) vive em Bairros Camarários e apenas 11% (2 alunos) possui habitação própria¹⁶. Os pais têm níveis muito baixos de escolarização, sendo que uma mãe respondeu que não sabia ler nem escrever. A grande maioria dos pais possui o 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas uma mãe completou o secundário, sendo que 7 encarregados de educação não responderam. Este dados podem ser observados no gráfico que se segue:

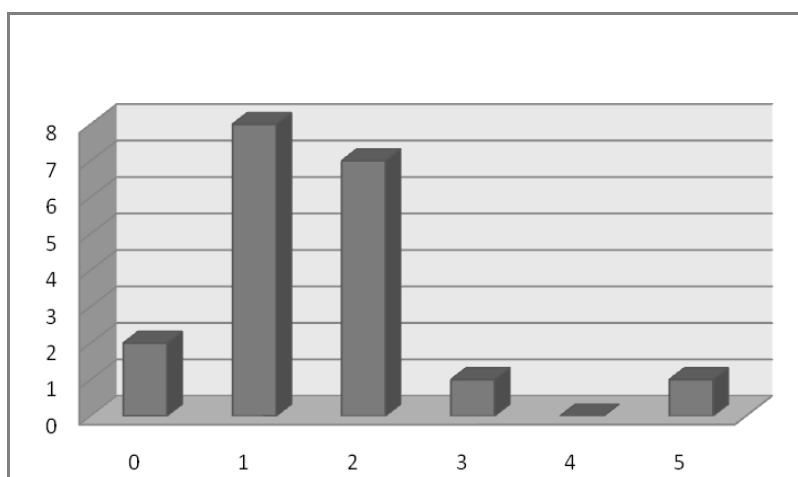
¹⁶ 13 alunos beneficiam do escalão A e 2 alunos do escalão B do Subsídio Escolar.

Gráfico 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma Alq-B



Da análise do Projecto Curricular de Turma, podemos constatar que apenas 10,5% (2 alunos) não foram sujeitos a retenção num determinado ano de escolaridade (A4 e A10), em nenhum momento do seu percurso escolar. É de ressaltar o elevado número de alunos que já teve uma retenção (8 alunos, 42,1%) e o número dos alunos que já tiveram duas retenções (7 alunos, 36,8%), como poderemos observar no Gráfico n.º 2:

Gráfico 2- Número de retenções



Pudemos também constatar que 4 alunos estão sujeitos a Plano de Recuperação, 6 alunos a Plano de Acompanhamento, 5 alunos beneficiam de Apoio Sócio-Educativo, mas nenhum aluno da turma beneficia actualmente de Apoio da Educação Especial.

Ao nível do relacionamento pessoal e afectivo, verificámos que, independentemente do ano de escolaridade todos os alunos estão integrados no grupo-turma, no entanto devido à dinâmica da sala de aula, relacionam-se mais com os colegas do mesmo ano de escolaridade. De uma forma geral, são alunos pouco motivados para a realização das tarefas escolares revelando várias dificuldades na sua execução¹⁷.

A presente caracterização teve como intuito ficar a conhecer melhor a realidade educativa em estudo, a qual foi objecto de análise e reflexão durante a estruturação do programa de intervenção, uma vez que, como já referimos, a investigadora contacta diariamente com estes alunos.

Tendo anunciado a caracterização do contexto de intervenção, iremos em seguida apresentar o programa de intervenção.

2.3.3 Programa de intervenção

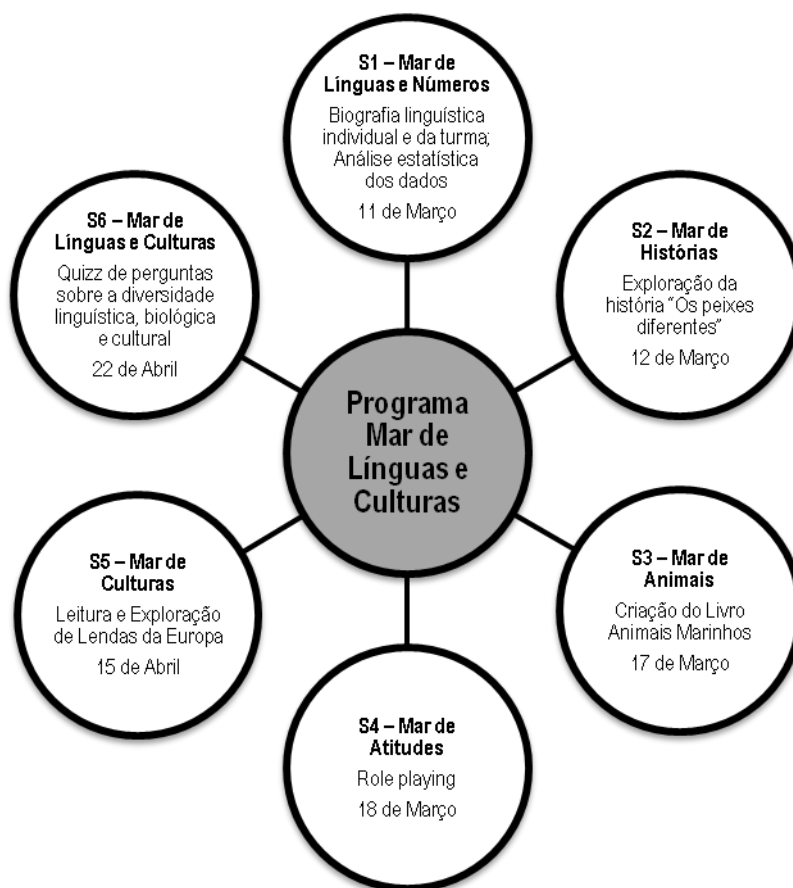
O programa que agora apresentamos integrou-se no projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” (PTDC/CED/68813/2006), no âmbito da Oficina de Formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?”, que a investigadora frequentou durante o ano lectivo de 2008/09 na qualidade de formanda. Este projecto “procura (...) provocar a mudança, olhando para as práticas de educação, de formação e de investigação na área da educação linguística” (Andrade, 2008: 6).

O programa de intervenção, que denominámos “Mar de Línguas e Culturas”, foi implementado na Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Alquebre, na turma

¹⁷ Cf. Conforme dados obtidos pela consulta do Projecto Curricular de Turma

ALQ-B, por nós já caracterizada, em articulação com os conteúdos abordados pela docente titular de turma, durante os meses de Março e Abril de 2009. De forma a fornecer uma visão global do programa de intervenção, apresentaremos de seguida um esquema caracterizador.

Figura 15 - Esquema caracterizador do programa de intervenção



O presente programa teve como finalidade a promoção do desenvolvimento de algumas competências de âmbito geral, como a competência intercultural, a competência plurilingue, a competência comunicativa, a competência de realização, a competência existencial, a competência de aprendizagem e a competência discursiva, as quais são enunciadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Com efeito no âmbito deste projecto, relativamente ”ao uso e à aprendizagem de

línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado directamente com a língua e a cultura de forma exclusiva” (ibidem: 31).

Face ao exposto, foi intenção deste programa a procura de “um enriquecimento simultâneo e correlacionado do conhecimento linguístico e de outros conhecimentos” (ibidem: 32), conforme podemos observar no quadro que se segue:

Quadro 4 - Visão geral das sessões¹⁸

SESSÕES	FINALIDADES EDUCATIVAS	ÁREAS CURRICULARES	COMPETÊNCIAS GERAIS
1ª Sessão	- Sensibilizar à diversidade linguística. biológica e cultural através do seu reconhecimento e valorização		competência intercultural
Mar de Línguas e Culturas		Matemática	competência plurilingue
2ª Sessão	- Estimular nos alunos o gosto e interesse por outras línguas e outras culturas		competência comunicativa
Mar de Histórias		Línguas Estrangeiras	competência de realização
3ª Sessão	- Sensibilizar para a relação entre a diversidade linguística, biológica e cultural		competência existencial
Mar de Animais		Língua Portuguesa	competência de aprendizagem
4ª Sessão	- Consciencializar para os malefícios da perda da biodiversidade e da diversidade linguística resultantes da intervenção do ser humano no ambiente		competência discursiva
		Expressão Plástica	(Conselho da Europa,

¹⁸ Para uma noção mais pormenorizada das actividades realizadas assim como das competências a desenvolver veja-se no anexo (1) as planificações de cada sessão.

Mar de Atitudes	- Fomentar a capacidade de trabalhar em grupo	2001)
5ª Sessão	- Proporcionar a reflexão sobre atitudes e comportamentos face ao Outro, à sua língua e à sua cultura;	Estudo do Meio
Mar de Culturas		
6ª Sessão	- Fomentar a valorização de diferentes línguas e culturas	Ciências Físicas e Naturais
Mar de Línguas e Culturas	- Promover o desenvolvimento da capacidade de selecção e organização de informação	Expressão Dramática
		Formação Cívica

Antes de iniciarmos a implementação do programa de SDLC, “Mar de Línguas e Culturas” no dia 4 de Março de 2009, explicámos à turma em que consistia o programa que iríamos desenvolver. De forma a esclarecermos também os encarregados de educação, fornecemos um folheto do programa (Anexo 2), conjuntamente com um pedido de autorização para videogravarmos as sessões (Anexo 3).

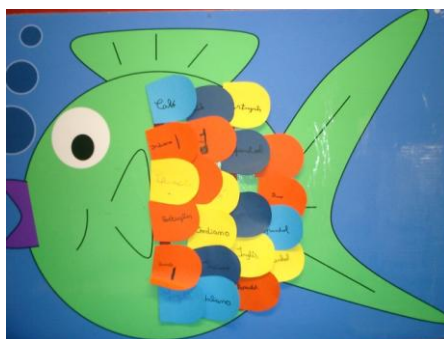
De seguida, procederemos à descrição do desenvolvimento de cada uma das sessões do programa de intervenção.

Sessão 1 – Mar de Línguas e Números

Começámos a primeira sessão por questionar sobre qual a língua que falam os alunos. Incentivando o diálogo, formulámos de seguida outras questões como: Que outras línguas gostariam de falar? Será que nos compreenderíamos se falássemos todos línguas diferentes?

Posteriormente, solicitámos aos alunos que preenchessem a ficha *Biografia linguística individual* (Anexo 4), na qual identificariam as *línguas que falam*, as *línguas que já ouviram falar*, as *línguas que já viram escritas* e as *línguas que não falam mas percebem*. Como forma de apresentação dos dados, construímos um peixe em que as escamas representam as línguas que os alunos identificaram como sendo as que falam, ouviram falar, que já viram escritas e que não falam mas percebem. Atribuímos a cada um dos itens anteriormente enunciados uma cor, conforme poderemos observar na figura que se segue representativa da biografia da turma.

Figura 16 – Biografia da turma



Foi, depois, solicitado aos alunos que colaborassem na construção de um pictograma com os dados da ficha de trabalho para, em seguida, registarem esses dados na ficha *Análise estatística* (Anexo 5). A partir do pictograma foi sugerido à turma a construção de um gráfico que ilustrasse a biografia da turma. Quando a maioria dos alunos terminou de realizar a ficha, procedeu-se à sua correcção no quadro interactivo.

Posteriormente, foi distribuído aos alunos *O meu álbum das línguas e culturas*, no qual os alunos preencheram os espaços destinados ao nome e ao retrato. Este álbum foi sendo construído ao longo das várias sessões, uma vez que as fichas que os alunos realizavam iam sendo arrumadas no final de cada sessão.

No final da sessão, cada aluno preencheu uma ficha de registo sobre o grau da sua compreensão das actividades propostas e o que mais gostou ao longo da sessão (Anexo 6).

Sessão 2 - Mar de Histórias

No início da sessão 2 começámos por fazer lembrar a sessão anterior, nomeadamente a construção da biografia da turma sob a metáfora do peixe. Partindo da figura do peixe, explicámos que nesta sessão iriam visualizar a história “Os peixes diferentes”. Pedimos de seguida aos alunos que inferissem sobre o título da história, em diversas línguas, sobre o que eventualmente falaria a história.

Figura 17 – Título da história “Os peixes diferentes”



Após auscultar a opinião dos alunos, iniciámos a apresentação da história, através de um PowerPoint (Anexo 7). Na história “Os peixes diferentes” estão previstos momentos de interacção com os alunos, a fim de ouvir qual a sua opinião face ao desenrolar da história.

No final da história, pedimos aos alunos para efectuarem o reconto oral, identificando os momentos da história, as personagens, as suas características e acções e procurando que reflectissem sobre a mensagem da história. Após esta exploração, convidaram-se os alunos a realizar a ficha “Os peixes diferentes” (Anexo 8).

Num primeiro momento na ficha de trabalho foi pedido aos alunos que identificassem o título e quais as línguas que ouviram na história. De seguida, foi pedido que fizessem corresponder o título da história à língua em que estaria escrito, através de um código de cores. Com o mesmo código de cores os alunos deveriam identificar a língua em que estaria escrita a palavra “mar”. Foi, depois, pedido aos alunos que ordenassem algumas frases presentes na

história, de acordo com a sequência da história, estando as frases escritas em línguas diferentes. Finalmente, os alunos deveriam pintar no mapa da Europa os países cujas línguas oficiais eram o espanhol, o português, o francês, o italiano, o inglês e o alemão, utilizando o mesmo código de cores. De forma a auxiliar os alunos, foi projectado um mapa da Europa com as limitações territoriais e a denominação do território. A correcção da ficha foi realizada pelos alunos com o recurso ao quadro interactivo.

À medida que os alunos iam terminando, uma vez que possuíam ritmos de execução das tarefas diferente, foi-lhes solicitado que realizassem o reconto pictórico da história com recurso a frases que ilustravam os momentos mais importantes da história (Anexo 9).

Posteriormente, pedimos aos alunos que escolhessem uma das personagens da história para efectuarem uma composição com materiais recicláveis existentes na sala de aula. Com esta actividade procurou-se que os alunos reflectissem sobre a importância de uma utilização racional dos recursos e sobre a possibilidade de reutilização de alguns materiais. Os alunos realizaram esta actividade em trabalho de grupo, tendo um aluno (A4) referido que o nosso peixe deveria ser denominado por “o peixe descobridor das línguas”, a turma concordou.

Figura 18 - Os peixes descobridores das línguas



No final, foi solicitado aos alunos que preenchessem a ficha de avaliação da sessão, onde identificaram o que tinham aprendido.


Sessão 3 - Mar de Animais

Inicialmente, começámos por relembrar a história “Os peixes diferentes”, identificando as personagens e as suas características. A partir da identificação das personagens, peixes, os alunos foram questionados sobre se conheciam alguma espécie marinha em vias de extinção. De modo a introduzir a actividade seguinte, interrogou-se também os alunos sobre o desaparecimento das línguas e sobre a relação entre a diversidade linguística, a diversidade de animais e a diversidade de culturas. Esclarecemos os alunos sobre o significado das expressões “diversidade linguística”, “diversidade cultural” e “diversidade biológica” e clarificou-se a relação entre elas com a leitura e preenchimento do folheto explicativo (Anexo 10).


Posteriormente, iniciou-se a construção dos bilhetes de identidade dos animais marinhos. Formaram-se quatro grupos de trabalho e foram distribuídos a cada grupo dois bilhetes de identidade de animais marinhos, tendo os alunos que identificar: o nome científico da espécie; o nome da espécie em diferentes línguas (espanhol, italiano, francês, alemão e inglês); as suas características físicas; a alimentação; o habitat e o comportamento. Os alunos, consultando os textos e outros documentos que tinham à sua disposição (artigos de internet, livros, enciclopédias...), preencheram o bilhete de identidade. O preenchimento do bilhete de identidade foi executado no computador Magalhães.

Figura 19 – Livro dos animais marinhos (grupo 1)

Programa "Mar de línguas e culturas"




Livro dos animais marinhos



Escola: Alameda
Turma: 4.º ano

Bilhete de identidade – animais marinhos

Nome científico	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português: <i>Thunnus thynnus</i> Espanhol: atum Italiano: tonno Francês: thon Alemão: Thunfisch Inglês: tuna	Corpo alongado, fusiforme, boca grande e abertíssima, duas barbatanas dorsais bem separadas e distintas e um sulco no dorso. A barbatana caudal é bifurcada e o seu pedúnculo constitui duas quilhas de quatro.	Pelágico	Algumas espécies vivem no Atlântico, Índico, Pacífico e no Mar do Norte e do Sul.	Normalmente formam cardumes de milhares de indivíduos.



Bilhete de identidade – animais marinhos

Nome científico	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português: <i>Gadus morhua</i> Espanhol: bacalao Italiano: merluzzo Francês: morue Alemão: Kabeljau Inglês: cod	Pertence à família dos Gadidos e é o mais conhecido dos peixes de água.	Pelágico	O Príncipe dos mares do Norte, Costa Noroeste.	Cracca rápido e a fertilidade das fêmeas é excepcional, põem de 2 a 5 milhões de ovos por ano, armazenam 40 em 40 anos, o peso é de aproximadamente 10kg.

Foi também solicitado aos grupos que respondessem à questão: “O que posso fazer para ajudar as espécies marinhas em perigo?”, identificando propostas de acção para ajudar as espécies marinhas em vias de extinção.

Após o preenchimento dos bilhetes de identidade e a delineação das suas propostas de acção, os alunos apresentaram o seu trabalho à turma, através da utilização do quadro interactivo.

No final da sessão, foi solicitado aos alunos que preenchessem a ficha de avaliação da mesma, na qual os alunos identificaram o que gostariam de saber mais acerca dos conteúdos abordados na sessão.

Sessão 4 - Mar de Atitudes

Nesta sessão, começámos por relembrar as sessões anteriores e as propostas de acção dos alunos para relacionar com as actividades previstas para esta sessão.

De seguida, foi solicitado aos alunos que retomassem os grupos de trabalho da sessão anterior e foi distribuído a cada grupo uma carta-situação (Anexo 11), sobre a qual teriam de reflectir e escrever as suas conclusões.

O grupo 1, partindo da história “Os peixes diferentes”, reflectiu sobre como são vistas as pessoas idosas nas diferentes culturas e, posteriormente, dramatizou uma situação sobre como gostariam de ser tratados caso fossem o peixe Sebastião (o peixe mais velho da história).

O grupo 2 debruçou-se sobre o facto de, na história “Os peixes diferentes”, os peixes da aldeia pensarem de imediato que os visitantes viriam fazer algo prejudicial e negativo, porque falavam uma língua “esquisita”, e explicaram como deveremos tratar alguém que fala uma língua diferente da nossa, dramatizando em seguida o momento da chegada dos “peixes diferentes”, segundo a história.

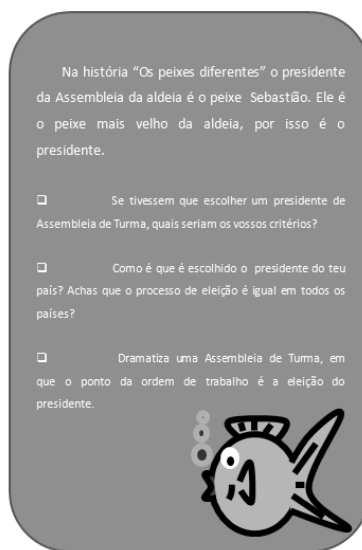
O grupo 3, partindo da afirmação do peixe Anacleto “Si no sé que es porque él no existe!”, reflectiu sobre as línguas existentes no mundo e o conhecimento que temos da sua

existência, e se consideravam alguma língua mais importante do que as outras, organizando, de seguida, um debate em que num painel defendiam que existia uma língua mais importante do que as outras e, no outro painel, consideravam que todas as línguas eram igualmente importantes. É de referir que a língua que os alunos escolheram para considerar mais importante foi o português.

Ao grupo 4 coube reflectir sobre que critérios utilizariam para escolher o presidente de Assembleia de Turma e sobre quais os critérios para a escolha do presidente do nosso país e se consideravam que eram usados os mesmos critérios em todos os países do mundo; posteriormente organizaram uma Assembleia de Turma, em que o ponto da ordem de trabalho foi a eleição do presidente.

Após algum tempo de discussão entre os pares do grupo, os alunos apresentaram aos seus colegas as suas conclusões e as dramatizações que foram solicitadas, sendo que o grupo moderador foi o grupo 4 uma vez que era o responsável pela Assembleia de Turma.

Figura 20 – Cartas-situação do grupo 4

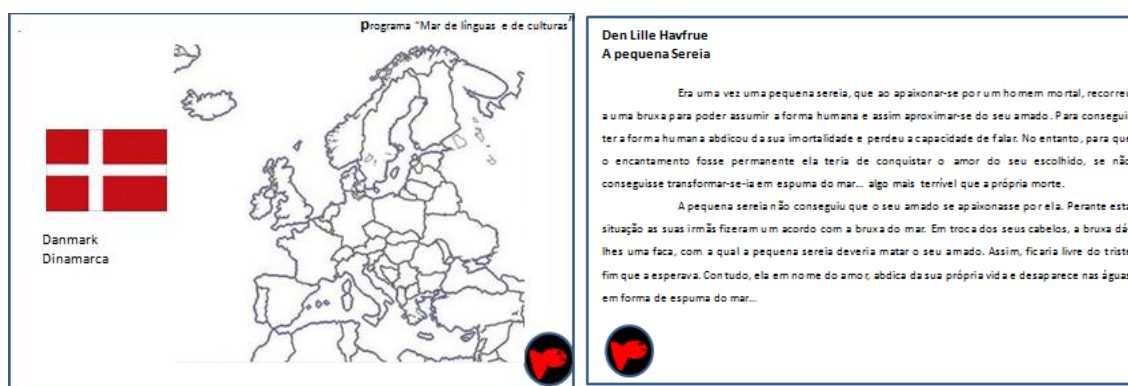


No final da sessão foi solicitado aos alunos que preenchessem a ficha de avaliação da sessão e identificassem o que menos tinham gostado nesta sessão.

Sessão 5 – Mar de Lendas

No princípio da sessão começámos por relembrar a história “Os peixes diferentes” para referir que os peixes resolveram visitar outros países que não conheciam e que, para os alunos também ficarem a conhecer esses países, teriam de se organizar em três grupos. Em seguida, distribuímos uma lenda diferente (Anexo 12) a cada grupo de trabalho e informações sobre os países das lendas.

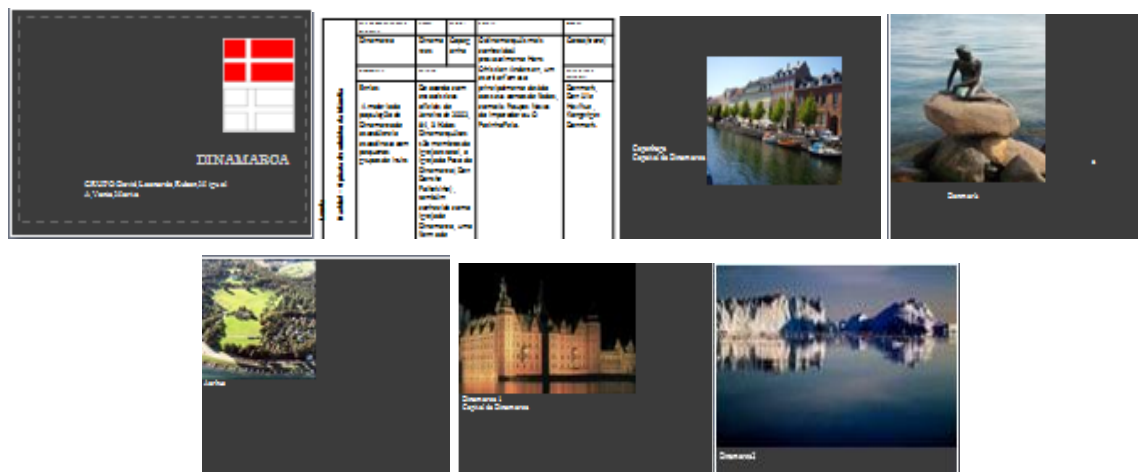
Figura 21 – Lenda “Den Lille Havfrue” – Danmark



Cada grupo teria de ler a sua lenda e recontá-la por escrito e sob a forma de um desenho. Posteriormente, o grupo teria de preencher um quadro-síntese onde identificava o país de onde a lenda era originária, a(s) língua(s) oficial/oficiais, a moeda e a capital do país, assim como aspectos relevantes da cultura, da demografia e da religião; teriam também de referir algumas palavras que descobrissem (Anexo 13). Os grupos deveriam então escolher qual o modo de apresentação à turma que gostariam de fazer, tendo-lhes sido dado tempo para prepararem a apresentação.

Depois, os alunos apresentaram os seus trabalhos aos colegas em suporte PowerPoint (Anexo 14), explicitando aspectos sobre o país de onde era originária a lenda que leram. Os colegas foram convidados a colocar algumas questões de forma a conhecer melhor o país de onde a lenda era originária.

Figura 22 – Apresentação do grupo 1



No final da sessão foi solicitado aos alunos que preenchessem a ficha de avaliação da sessão e identificassem o que consideravam que tinham aprendido.

Sessão 6 - Mar de Lendas e Culturas

Primeiramente, começámos por relembrar todas as sessões anteriores e explicar aos alunos que, nesta sessão, iriam jogar um jogo com perguntas sobre todas as actividades realizadas. Por cada resposta certa, o grupo ganharia um “peixe” para o “aquário”.

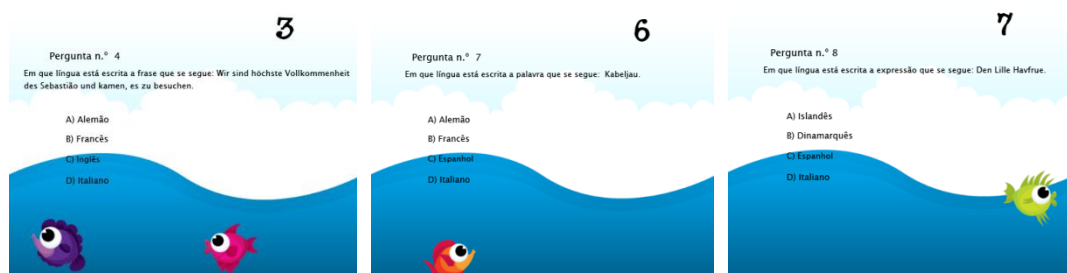
Pedimos, de seguida, aos alunos, que retomassem os grupos da Sessão *Mar de Lendas*. Explicámos as regras do jogo e lembrámos que todos os elementos do grupo teriam de participar, de acordo com uma lógica interna a definir pelo grupo. Ganharia a equipa que completasse todos os peixes necessários para o aquário.

Figura 23 – Tabuleiro do Jogo “Mar de línguas e culturas”



Em seguida, de forma a avaliar os conhecimentos individuais dos alunos, foi solicitado a cada criança que jogasse o “Quizz Programa Mar de Línguas e Culturas” em suporte informático, o qual apresenta a pontuação no canto superior direito.

Figura 24 – Quizz Programa Mar de Línguas e Culturas¹⁹



Posteriormente, foi distribuído a cada um dos alunos que participou no projecto um diploma de aprovação no *Programa Mar de Línguas e Culturas* devido ao seu empenho e

¹⁹ disponível temporariamente na página

<http://www.popfly.com/users/387408/Quizz%20Programa%20Mar%20de%20Linguas%20e%20Culturas>
(programa indisponível a partir de Agosto de 2009)

interesse na resolução das actividades propostas, agradecendo a sua motivação ao longo de todas as sessões.

Figura 25 – Diploma



No final da sessão, foi solicitado aos alunos que preenchessem a ficha de avaliação da sessão e identificassem o que tinham gostado mais.

3. Procedimentos de recolha de dados e de análise de informação

“Nesta altura sobrevém um primeiro momento de crise: seguro de que a partir de agora o mundo lhe revelará uma riqueza infinita de coisas para olhar (...) Segue-se uma segunda fase na qual está convencido de que as coisas a observar são apenas algumas e não outras e que deve ir à procura delas; para isso, tem de enfrentar problemas de escolha, exclusões, hierarquias de preferências”
(Italo Calvino)

Devido à complexidade da realidade em estudo e tendo em conta a natureza das questões colocadas, recorreu-se a técnicas e instrumentos diversificados, de forma a perseguir a realização de uma pesquisa, ou seja, “um modo de conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica - confrontação do corpo de hipóteses com informação recolhida na amostra” (Pardal & Correia, 1995: 48).

Desta forma, de modo a obtermos uma visão holística da realidade em estudo, utilizámos como instrumentos investigativos específicos o questionário e entrevistas semi-estruturadas em grupo dirigidos aos alunos, entrevistas semi-estruturadas à professora titular de turma, a observação directa e as fichas de registo.

Como fontes de informação complementares recorreu-se ainda a registos em vídeo das sessões e ao *research portfolio* do investigador.

Considerou-se necessária a utilização de um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a ajudar a investigadora na análise de dados. De forma a aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pela investigadora, recorreremos a um “protocolo de triangulação”, a triangulação metodológica (Denzin, 1984). Procedemos, assim, a combinações de diversas metodologias, como é exemplo a aplicação de um questionário e de entrevistas semi-estruturadas.

A necessidade de triangulação dos dados resulta de um imperativo ético para ajudar a confirmar a validade dos processos investigativos.

3.1. Instrumentos de investigação específicos

3.1.1. O questionário

O questionário é um instrumento de investigação que visa a recolha de informações, baseando-se, por norma, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (cf. Pardal & Correia, 1995). Este instrumento de investigação é extremamente útil quando o investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema, uma vez que “pode ser utilizado tanto para obter factos como medir opiniões, atitudes, satisfações” (Hill & Hill, 1998:16).

De acordo com Pardal & Correia (1995), a construção de um questionário válido, ou seja, capaz de recolher a informação necessária, pressupõe um conjunto de procedimentos metodológicos, nomeadamente: a formulação do problema; a definição dos objectivos; a revisão bibliográfica; a formulação de hipóteses; a identificação das variáveis e indicadores e a

definição da amostra. Estes procedimentos não apresentam uma sequência linear, mas podem ser, de acordo com os referidos autores, interactivos.

3.1.2. A entrevista

De acordo com a tipologia de investigação adoptada neste estudo, optámos pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos alunos e à professora titular de turma em diferentes momentos da implementação do programa.

A entrevista, enquanto método de recolha de informações, pode trazer para a investigação elementos de análise fecundos, permitindo que “o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005:192). Bogdan & Biklen (1994: 136) referem que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus ponto de vista (...) [e] produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

As entrevistas semi-estruturadas, de acordo com Pardal & Correia (1995), caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por pouca directividade por parte do investigador. Os mesmos autores afirmam que a entrevista semi-estruturada nem se assume como sendo livre e aberta, nem como sendo orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. O investigador elabora um conjunto de pergunta–guia, suficientemente abertas, que podem surgir à medida do decorrer da conversa e não necessariamente pela ordem pré-estabelecida.

Questionário/entrevista inicial aos alunos

Yates & Smith (1989) propõem a entrevista ou o questionário como sendo uma forma de obtenção de dados como, por exemplo, na investigação das percepções ou concepções da criança.

A entrevista inicial aos alunos, realizada no dia 6 de Março de 2009, teve como suporte o questionário (Anexo 15). A construção do questionário teve como intuito a recolha de informações caracterizadoras do perfil e das representações iniciais dos alunos relativamente à diversidade linguística e cultural, tendo a literatura da área geral da investigação, assim como as questões e objectivos de investigação, constituído o referente para a elaboração das questões.

Segundo Hill & Hill (1998) o processo da construção de um questionário é semelhante ao processo de edificação de uma casa em tijolo ou de pedra. Desta forma, quer na construção da casa quer do questionário, é necessário um plano, o qual “indica as componentes e os passos para a construção” (ibidem: 2). Vejamos, de seguida, a aplicação da relação entre as componentes nos diversos passos do processo de construção do questionário inicial da nossa investigação:

Quadro 5 - Construção do questionário de investigação (adaptado de Hill & Hill, 1998)

PASSO	CONSTRUÇÃO DE UMA CASA	CONSTRUÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO	CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA INVESTIGAÇÃO
	Componentes	Componentes	Componentes
1	Terreno	Área geral da investigação	Educação para a <i>era planetária</i> Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
2	Fundações	Objectivos da investigação	- Identificar as representações dos participantes face à diversidade linguística e cultural
3	Paredes	Hipótese de investigação e Métodos para analisar dados	Análise de conteúdo
4	Piso 1	Secções do questionário	Fase inicial

			Fase do desenvolvimento
			Fase final
5	Telhado	Perguntas do questionário	Exemplo de algumas perguntas da fase de desenvolvimento:
			Achas importante conhecer outras culturas? Porquê?
			Achas que alguma cultura é mais importante do que as outras? Qual / Quais? Porquê?
			Achas que alguma língua é mais importante do que as outras? Qual / Quais? Porquê?
			Diz qual a língua que achas mais difícil de aprender.... Porquê?
			Diz qual a língua que achas mais fácil de aprender... Porquê?

O questionário construído para a investigação integra algumas questões de resposta fechada e outras de resposta aberta que incentivam à explicitação de opinião pessoal sobre as questões colocadas.

As questões colocadas, como podemos constatar da leitura do quadro 5, foram organizadas em três partes:

Fase inicial – com esta fase pretendíamos estabelecer o contacto com os alunos, recolhendo dados como a idade, o ano de escolaridade e a nacionalidade dos alunos e dos pais;

Fase do desenvolvimento – nesta fase foi nosso intuito recolher dados sobre as representações dos alunos relativamente à diversidade linguística e cultural;

Fase final – por fim, foi nossa intenção recolher a opinião dos alunos sobre o que é uma língua e qual a Língua Materna que escolheriam caso tivessem oportunidade de escolher uma língua diferente da sua.

Como já foi referido anteriormente, o questionário serviu de suporte para a primeira entrevista aos alunos. Esta estratégia foi utilizada com o intuito de colmatar algumas dificuldades sentidas pelos inquiridos na escrita.

Para realização da entrevista, optámos por realizá-la em pequenos grupos, uma vez que estávamos a entrevistar crianças pequenas e que, segundo Walsh & Graue (1995:147), é uma das estratégias mais confortáveis para as crianças, pois estão “more relaxed when they were asked questions with a friend”. Deste modo, organizámos os alunos em grupos de 3 a 4 elementos cada, com o intuito de tornar o ambiente o mais descontraído possível e permitir que as crianças expusessem a sua opinião sem constrangimentos.

Entrevista final aos alunos

Após a implementação do programa de intervenção, realizámos, no dia 6 de Maio de 2009, entrevistas aos alunos, que tiveram como finalidade compreender qual o impacto que o programa de intervenção teve nas representações e conhecimentos dos alunos face à diversidade linguística e cultural.

Tendo presente o facto de que estávamos a entrevistar crianças pequenas, optámos mais uma vez pela realização da entrevista em grupos de 3 a 4 elementos. Outra preocupação que tivemos foi de realizar entrevistas relativamente curtas sendo que a sua duração foi de 20 a 30 minutos para cada uma das entrevistas realizadas.

Como era nossa intenção que a entrevista tivesse uma natureza suficientemente flexível para que a comunicação entre o entrevistador e o grupo entrevistado se estabelecesse de forma espontânea e não muito formal, optámos pelo modelo de entrevista semi-estruturado (Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1995).

Assim, tendo por base a revisão de literatura, as questões e os objectivos da investigação, organizou-se um guião para o qual seleccionámos perguntas de resposta aberta e fechada de forma a conduzir a entrevista para os assuntos por nós definidos previamente e, ao mesmo tempo, permitir aos alunos a livre expressão sobre os assuntos propostos. As questões foram estruturas em três partes:

Fase inicial – nesta fase pretendíamos reestabelecer o contacto com os alunos e contextualizar a entrevista, verificando se os alunos identificavam os temas abordados e recolher as suas opiniões sobre os aspectos mais ou menos positivos no programa;

Fase do desenvolvimento – com esta fase procurámos verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos;

Fase final – neste ponto foi nosso objectivo identificar com que imagem os alunos ficaram do programa e qual a sua opinião sobre a finalidade do mesmo, podendo acrescentar, caso julgassem oportuno, alguma informação ou consideração que considerassem importante, conforme se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6 - Guião da entrevista final realizada aos alunos

Guião da entrevista final aos alunos		
Finalidade: identificar qual o impacto que o programa “Mar de Línguas e Culturas” teve nos alunos no que se refere às percepções destes sobre os aspectos positivos e negativos do programa e aos conhecimentos adquiridos e desenvolvimento de atitudes.		
Fases	Objectivos	Questões orientadoras
I n i c	<ul style="list-style-type: none">- Estabelecer contacto inicial com os alunos e contextualizar a entrevista;- Verificar se os alunos identificam os temas abordados;	<ul style="list-style-type: none">- Ainda se recordam do título do programa que estiveram a desenvolver comigo?- Ao longo das várias sessões nós abordámos diversos temas/assuntos, podem-me dizer quais foram?

i a l	- Identificar aspectos mais ou menos positivos no programa;	- De qual dos assuntos/temas é que gostaram mais? E de qual é que gostaram menos? Porquê? - O que é que acham que aprenderam com o programa? - Vocês falaram com os vossos pais sobre o programa? O que contaram?
D e s e n v o l v i m e n t o	- Verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos;	- O que é a diversidade linguística? E a diversidade biológica? E a diversidade cultural? - Na tua opinião existe alguma relação entre elas? - Conheces algum país onde exista diversidade linguística, biológica e cultural? - Porque é que achas que é importante preservar as espécies marinhas em vias de extinção? - Porque é que é importante conhecer outras culturas? - Que outras culturas conheceste através do programa “Mar de línguas e culturas”? - Na tua opinião, de que forma é que as nossas acções poderão influenciar a vida de outras pessoas? Por exemplo, se encontrares um estrangeiro na rua, que fale uma língua diferente e que te peça uma informação, como vais proceder? - Como é que devemos tratar uma pessoa que fale uma língua diferente da nossa e que tenha uma cultura diferente?
F i n a l	- Identificar a imagem que os alunos têm do programa; - Recolher a opinião dos alunos sobre a finalidade do projecto.	- Se te pedisse para falar do programa aos alunos das outras turmas desta escola o que dirias? - Gostaria agora que fizesses uma avaliação do programa. Para que é que ele serviu?

Em síntese, os guiões das entrevistas (questionário/entrevista inicial e entrevista final aos alunos) tiveram como principal função orientar as entrevistas e, conjuntamente, garantir que se colocariam questões semelhantes a todos os alunos.

O registo das informações foi realizado com o auxílio de um gravador portátil, que esteve sempre ligado durante as entrevistas de forma a registar na íntegra o discurso dos alunos. No decurso das entrevistas, assumiu-se uma atitude de escuta, procurando não interromper os discursos dos alunos, respeitando os silêncios e as pausas que faziam (Carmo & Ferreira, 1998). No entanto, de forma a obter respostas e opiniões de todos os alunos, foi necessário, por vezes, centrar a nossa atenção em determinada criança.

Foi nossa opção, neste estudo, transcrever as entrevistas realizadas aos grupos de alunos, com a finalidade de recolher e analisar os dados para melhor percebermos os efeitos provenientes do programa de intervenção (Anexo 16). Para realizar as transcrições auxiliámo-nos de uma tabela de convenções utilizada por Martins (2008) (Anexo 17).

Entrevistas à professora titular de turma

Tendo em conta a abordagem investigativa adoptada neste estudo, optámos também pela realização de entrevistas semi-estruturadas à professora titular de turma que foram orientadas para a temática da investigação, a SDLC.

As entrevistas realizadas à professora titular de turma, em três momentos diferentes, antes da implementação do programa de intervenção, após a disponibilização dos materiais do programa de intervenção e após a implementação do programa, tiveram como intuito a recolha de informações pertinentes para o nosso estudo, conforme se pode constatar no quadro seguinte:

Quadro 7 – Objectivos das entrevistas à professora titular de turma

Instrumento de recolha de dados	Objectivos
Entrevista 1 (semi-estruturada) antes da implementação do programa de intervenção 10/02/2009	(i) identificar as representações iniciais da professora titular de turma relativamente à diversidade linguística e cultural; (ii) identificar a sua curiosidade, ou não, no que se refere à temática em estudo; (iii) identificar as suas representações sobre o modo como esta área poderá ser trabalhada em contexto de sala de aula; (iv) identificar as suas necessidades de formação sobre o tema.
Entrevista 2 confronto com os materiais do programa de intervenção 10/03/2009	(i) observar a reacção da professora aos materiais; (ii) observar o interesse curricular que lhe atribui; (iii) compreender como é que na sua perspectiva os materiais poderão ser adaptados ao seu contexto de trabalho.
Entrevista 3 (semi-estruturada) após a implementação do programa de intervenção 05/05/2009	(i) identificar possíveis indicadores de mudança nas representações da professora, relativamente à diversidade linguística e cultural; (ii) Avaliar o impacto do programa na professora.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho da entrevistada, tendo cada entrevista durado aproximadamente 45 minutos. Tivemos a preocupação de realizar as entrevistas num local sem muito ruído de fundo e sem interferências, contudo isso nem sempre foi conseguido. Cumpre-nos referir que o registo das informações foi realizado com o auxílio de um gravador portátil, após a devida autorização da entrevistada. O gravador esteve sempre ligado durante as entrevistas de forma a registar na íntegra o discurso da professora.

Procedemos à transcrição integral das entrevistas. Posteriormente os protocolos com a transcrição das entrevistas foram devolvidos à entrevistada, de modo a que esta pudesse completar ou alterar ideias que considerasse não corresponder em ao que pretendia transmitir.

3.1.3 Observação directa

De modo a realizar uma recolha de dados mais completa acerca da implementação do programa de intervenção, optámos por recorrer à observação directa, uma vez que enquanto método procura a captação dos “comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 196).

A modalidade de observação que privilegiámos foi a observação participante, pois “o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (*ibidem*: 196) e participa nas acções do grupo por ele estudado (Estrela, 1990).

Esta técnica de recolha de dados, tal como outras técnicas, tem os seus limites e problemas que poderão dificultar o processo investigativo, nomeadamente o problema do registo dos dados (Quivy & Campenhoudt, 2005).

3.1.4 Fichas de registo

No final de cada sessão, recorremos às fichas de registo como instrumento de recolha de informação, com as quais pretendíamos obter em registo escrito a percepção e a opinião dos alunos sobre as aprendizagens efectuadas e as actividades mais significativas por sessão.

Com as fichas de registo não tínhamos a pretensão que os alunos respondessem a perguntas pré-definidas, mas sim proporcionar-lhes um espaço de reflexão no qual poderiam registar livremente as suas ideias quer sobre o desenrolar da sessão, quer sobre as aprendizagens efectuadas (cf. Anexo 6).

3.2. Instrumentos de investigação complementares

3.2.1. Videogravação

De forma a colmatar as dificuldades do registo de dados das observações, optámos por videografar as sessões com o intuito de captar, com um maior rigor, as interacções verbais e não verbais (Estrela, 1990; Quivy & Campenhoudt, 2005). Desta forma, procedeu-se a um registo vídeo para captação da informação para a possibilidade de uma futura revisão, caso se revelasse necessário.

Os encarregados de educação dos alunos deram a sua autorização prévia para a realização das gravações vídeo e os alunos foram informados de que as sessões seriam videogravadas.

Todas as videograções foram realizadas pela investigadora, tendo sido utilizada apenas uma câmara de vídeo, o que limitou o registo global de todos os acontecimentos da sala de aula. Por tal, esta situação foi considerada limitativa pelo facto de se tratar de uma fonte complementar de recolha de dados.

3.2.2. *Research portfolio*

Ao longo do ano lectivo a investigadora foi efectuando registos de natureza variada tendo em vista a recolha de dados que permitissem fornecer informações sobre os elementos envolvidos na implementação do programa e identificar possíveis indicadores de mudança de atitude nos alunos e na professora, de modo a construir progressivamente o seu *research portfolio*.

A selecção desta estratégia proveio da consciência de que o portfolio é perspectivado como um método que permite a releitura, a reformulação e a sistematização de conceitos. Enquanto estratégia, reconhece e valoriza a ecologia e os contextos de vida de cada indivíduo, assim como os diferentes sistemas com que se relaciona e permite uma observação da evolução constante do processo de construção da investigação.

Deste modo, este instrumento integra informações recolhidas antes da implementação do programa de intervenção e as reflexões realizadas no decurso da implementação. Assim, o *research portfolio* constituiu-se como um instrumento de investigação complementar para a compreensão e interpretação do processo investigativo.

4. Procedimento de análise de dados – análise de conteúdo

De acordo com a natureza do nosso estudo e em concordância com a revisão da literatura sobre as metodologias qualitativas de investigação, privilegiámos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, uma vez que esta “representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (Esteves, 2006: 106).

Entendemos a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que procura, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos (Bardin, 1988). Ou seja, a análise de conteúdo visa uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações (Bardin, 1988; Estrela, 1994; Sá, 2008).

Neste sentido, Pardal & Correia referem que é uma “técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (1995: 72).

Por seu turno, Stemler refere que a análise de conteúdo é uma “(...) systematic, replicable technique for compressing many words of text into fewer content categories based on explicit rules of coding” (2001:1).

Deste modo, entendemos a categorização enquanto operação de classificação de elementos pertencentes a um conjunto, consistindo na diferenciação e no agrupamento de dados segundo critérios previamente definidos (Bardin, 1988). Assim, uma categoria é “uma espécie de grupo, de classe temática, cujos elementos possuem traços comuns, fornecendo uma representação simplificada dos *dados brutos*” (Gomes, 2006: 98).

Estamos conscientes, no entanto, que “existem boas e más categorias” (Bardin, 1988:119). De acordo com a autora uma categorização defensável deve obedecer a determinados princípios, a saber: a) exclusão mútua, a fim de evitar ambiguidades; b) homogeneidade, na medida em que “um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias”; c) pertinência, relativamente às questões de investigação e ao enquadramento teórico; d) produtividade, na medida em que “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos”; e) objectividade, pois uma dada unidade de registo só deve pertencer a uma dada categoria e as variáveis de cada categoria devem ser bem definidas (Bardin, 1988: 120).

No capítulo seguinte, explicitaremos as categorias que criámos e utilizámos para analisar os dados referentes a este estudo e que são sempre passíveis de discussão visto tratar-se de um processo inferencial e inacabado.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Da muda extensão das coisas deve partir um sinal, um apelo, uma piscadela de olho: uma coisa sobressai por entre as outras com a intenção de significar alguma coisa... que coisa?

(Italo Calvino)

Sumário

“O senhor Palomar (...), observa as rochas uma por uma, segue as ondulações sobre a areia branca, deixa que a harmonia indefinível que liga os elementos do quadro o vá invadindo a pouco e pouco”

(Italo Calvino)

Tendo em conta o enquadramento metodológico exposto no capítulo precedente propomo-nos agora num primeiro momento, descrever o processo de definição e de construção dos instrumentos de análise dos dados, para, posteriormente, explicitarmos a análise e discussão dos mesmos.

Pretendemos, com este processo, responder às nossas questões de investigação para podermos identificar as representações e possíveis indicadores de mudança de posição dos participantes (professora e seus alunos) face à diversidade linguística e cultural e identificar estratégias e recursos promotores de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para a *era planetária* no 1º CEB.

Ao longo da realização do estudo empírico e também da construção do nosso quadro teórico, apercebemo-nos do quão abrangente é a nossa temática. Deste modo, a nossa análise recai sobre diversos assuntos, entre os quais evidenciamos: integração e gestão curricular da diversidade linguística, cultural e biológica no 1º CEB, a concepção e implementação de matérias didáticos de sensibilização à diversidade linguística e as representações dos intervenientes no estudo.

Na análise de dados, numa primeira fase enunciamos os dados referentes aos alunos, recolhidos através do questionário/entrevista inicial, videograções e entrevista final, e finalmente os dados referentes à professora titular de turma, recolhidos através das entrevistas realizadas (inicial, de apresentação do programa e final). Em cada uma das fases seguimos a ordem cronológica da aplicação dos instrumentos metodológicos.

1. Análise de conteúdo - sistemas de categorização

Dada a natureza do nosso estudo, optámos por proceder a uma análise de conteúdo (cf. Bardin, 1988; Quivy & Campenhoudt, 1995). A nossa análise abarca a análise da comunicação, por exemplo protocolos de entrevistas, e envolveu um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, do qual resultou um sistema de categorias que foi sendo construído de forma progressiva (Bardin, 1988). Assim, procedemos à organização dos dados recolhidos com o intento de os tornar operacionais e de sistematizar as ideias iniciais de modo a elaborar um esquema claro e definido acerca da problemática do estudo.

Convém salientar que, aquando da análise de conteúdo das entrevistas efectuadas, realizámos, simultaneamente, uma interpretação do discurso produzido pelas crianças durante as entrevistas, tendo em vista a identificação das suas representações e possíveis indicadores de mudança no seu posicionamento face à diversidade linguística e cultural. Procurámos, deste modo, compreender como é que os alunos, no seu discurso, apresentavam os temas abordados pelo programa de intervenção e os conhecimentos que pensavam ter adquirido.

Para além da análise de conteúdo do discurso dos alunos, pensámos ser importante a análise da interacção não-verbal, uma vez que “a linguagem não-verbal, constituída pela aparência física, movimentos e/ou outras expressões corporais, desempenha um importante papel na comunicação humana, no relacionamento social e no processo cognitivo” (Beresford et al, 2004: 997). Os dados referentes à comunicação não-verbal foram recolhidos através da videogravação das sessões do programa de intervenção.

Leathers conceptualizou a comunicação não verbal em “three major interacting systems: the visual communication system, the auditory communication system and the invisible communication system” (1997: 13). De acordo com o autor, estes três sistemas que compõem a comunicação não verbal permitem realizar seis grandes funções comunicativas: fornecer informação; regular a interacção; expressar emoções; permitir a metacomunicação; controlar as situações sociais; e fornecer e gerir as impressões dos interlocutores sobre a própria comunicação (*ibidem*).

Assim, a comunicação não-verbal é uma forma não discursiva, efectuada através de vários canais de comunicação (Langer, 1971) que raramente ocorre separadamente da

comunicação verbal, uma vez que os dois tipos de comunicação em conjunto é que dão significado ao acto de comunicar (Leathers, 1997; Sá, 2008).

Neste sentido, para analisar dados provenientes da comunicação não-verbal, recolhidos através da videogravação das sessões do programa “Mar de Línguas e Culturas”, privilegiámos a escala *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (Laevers, 1994a) como instrumento para observar a interacção não-verbal produzida pelos alunos no decurso das diversas actividades concretizadas em contexto de sala de aula.

Face ao exposto anteriormente, num primeiro momento de análise de dados a que chamamos de *pré-análise*, após a constituição do nosso *corpus* documental, fizemos uma primeira *leitura flutuante* do conteúdo expresso nos questionários/ entrevista e nas entrevistas transcritas na íntegra e autorizadas pela participante (professora titular de turma) e pelos encarregados de educação, no caso dos alunos, e visionámos as videograções (também devidamente autorizadas) com o objectivo de criar o sistema de categorias a usar para o tratamento da informação (cf. Bardin, 1988; Esteves, 2006; Tomaz, 2008). Cumpre-nos referir que, numa primeira fase da análise, recorremos à utilização de categorias definidas *a priori*, em função dos pressupostos do enquadramento teórico, das questões e dos objectivos do estudo, dos questionários e do guião das entrevistas.

Num segundo momento, procedemos à articulação das categorias pré-definidas com outras categorias que foram emergindo à medida que as diferentes fases de análise da informação foram sendo desenvolvidas. Convém referir que em todos os momentos da análise tivemos sempre presente que a “objectividade e a sistematicidade de um trabalho de análise de conteúdo podem e devem ser testadas e, se necessário, melhoradas, desde logo por quem o fez” (Esteves, 2006: 108).

Na nossa perspectiva, o processo de categorização é uma forma de aplicar uma teoria previamente definida e desenvolvida ao *corpus* documental. Aliás, como já referimos, o nosso processo de categorização emergiu da exploração dos dados, mas também de categorias definidas *a priori* (existentes no âmbito de outros estudos empíricos e com base no nosso quadro teórico).

Face aos resultados obtidos a partir do processo de categorização, enquanto investigadora, consideramos ser possível delinear propostas de inferências e avançar interpretações a propósito dos objectivos enunciados. Para além disso, e devido à natureza do nosso estudo, consideramos que os resultados obtidos podem conduzir a novos estudos que o complementem.

Não obstante todas as vantagens da análise de conteúdo, reconhecemos que uma das limitações da nossa análise diz respeito ao facto de estarmos a analisar dados provenientes de discursos produzidos num determinado contexto. Torna-se, assim, imprescindível que se tenha em consideração o contexto situacional da produção dos discursos, o seu conteúdo e a sua forma (Esteves, 2006).

Nesta linha, a produção de inferências de forma a criar resultados, após a análise do contexto, do conteúdo e da forma do discurso, assume-se como uma tarefa que exige do investigador alguma capacidade de reflectir no sentido de ter sempre presente que a sua actividade interpretativa depende do modo como ele apresenta a situação comunicativa e social de que o discurso analisado é elemento (cf. Bardin, 1988; Esteves, 2006; Gomes, 2006, entre outros). Desta forma, enquanto investigadora, tentámos, sempre que possível, repensar as nossas conclusões, estando consciente de que as nossas representações afectam a interpretação dos dados, não conseguindo, muitas vezes, chegar à neutralidade que almejamos. No entanto, consideramos, pelas vantagens anteriormente descritas, a análise de conteúdo como a estratégia mais adequada ao nosso estudo.

Considerando, que para além dos dados provenientes das interacções verbais foram também recolhidos dados de ordem não-verbal, e que por tal é necessário empregar outra estratégia de análise, passaremos de seguida a apresentar a escala de envolvimento de Leuven, que nos pareceu a mais adequada tendo em conta o contexto de realização do estudo.

1.1 Escala de Envolvimento de Leuven

Uma das mais importantes contribuições da Educação Experiencial²⁰ (EXE) foi a elaboração do conceito de *envolvimento* que suporta a análise da qualidade do contexto educativo, além de permitir que se discuta a intensidade das actividades realizadas pelas crianças, bem como a sua auto-implicação durante a realização (cf. Laevers, 2008).

O *envolvimento* é perspectivado como uma qualidade da actividade humana, que segundo Laevers:

- “- can be recognised by: concentration and persistence;
- it is characterized by: motivation, fascination and implication; openness to stimuli and intensity of experience both at the sensoric na cognitive level; deep satisfaction and a strong flow of energy at the bodily and spiritual level;
- is determined by the exploratory drive and the individual pattern of developmental needs the fundamental schemes reflecting the actual developmental level;
- indicates that development is taking place” (1994a:162).

No entanto, para que o *envolvimento* aconteça é imperativo que haja uma correspondência entre a capacidade da criança e o desafio colocado pela actividade. De facto, segundo Laevers (1994a), caso as actividades apresentem um nível de dificuldade demasiado baixo ou demasiado exigente, o *envolvimento* não ocorre. Recorrendo à teoria de Vigotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, o autor considera que o *envolvimento* só ocorre quando a criança se encontra a operar no limite das suas capacidades, isto é, na zona de desenvolvimento próximo. Nesse momento, a criança encontra-se num “estado de fluxo” (Csikszentmihayli, in Pascal & Bertram, 1999: 23) ou “num nível superior de *envolvimento*” (Laevers, *ibidem*), que lhe possibilita o desenvolvimento e a assimilação de uma profunda experiência de aprendizagem.

Assim, quando a criança está profundamente envolvida, demonstra alguns sinais comportamentais como a concentração, a persistência, a precisão, a mobilização de energia, a satisfação, uma determinada expressão facial, posturas características do *envolvimento* e a

²⁰ Uma das ideias principais da Educação Experiencial (EXE) é que a forma mais económica e determinante para avaliar a qualidade educacional (a partir do nível pré-escolar à educação de adultos) deve concentrar-se em duas dimensões: o grau de 'bem-estar emocional' e o nível de 'envolvimento'.

necessidade de comunicar verbalmente (Laevers, 1994a). A observação destes “indicadores do envolvimento” é importante para se aferir sobre o nível de auto-implicação em que a criança se encontra.

A escala de envolvimento da criança (escala de Leuven), proposta por Laevers (1994a), tem como objectivo específico medir o nível de envolvimento da criança aquando da realização de uma actividade proposta ou que ela desenvolve por iniciativa própria.

A escala de Envolvimento da Criança, traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (Laevers, 1994a), engloba duas componentes:

- uma lista de indicadores característicos do envolvimento da criança, que são um conjunto de sinais comportamentais que ajudam o observador a ter uma maior compreensão e percepção da situação de envolvimento da criança;
- os níveis de envolvimento aferidos numa escala de 1 a 5 pontos, indo de um nível nulo até um nível superior de envolvimento.

Assim, o envolvimento enquanto indicador dos processos de desenvolvimento da criança e indicativo da qualidade de ensino pode ser obtido pela presença ou ausência de um conjunto de sinais de envolvimento descritos por Laevers:

- a **concentração**, quando a atenção da criança está orientada para a actividade que se encontra a realizar. A actividade absorve a atenção da criança, que dificilmente se distrai e, caso isso aconteça, é apenas momentaneamente. Esta profunda concentração pode ser acompanhada de alguns sinais de expressão corporal e verbal (olhos fixos no material, movimentos das mãos, conversas com adultos ou pares...);
- a **energia**, traduzida pelo interesse, dedicação, empenho e esforço que a criança investe na realização da actividade. A energia pode ser inferida através de algumas expressões faciais, do seu tom de voz, da realização das actividades num curto espaço de tempo e da pressão exercida sobre os objectos. Em actividades em que a energia física está presente, podemos ainda notar outros indicadores como a transpiração e a ruborização;
- a **complexidade** e a **criatividade**, representadas pela mobilização de todas as capacidades físicas e cognitivas da criança, numa actividade mais complexa do que

uma simples acção de rotina. Quando as actividades se adequam à sua competência e a criança se encontra a operar no limite das suas capacidades (zona de desenvolvimento próximo), ela investe todas as suas potencialidades nessa actividade, imprimindo-lhe um toque pessoal de criatividade, algo que não era pedido ou estava previsto pelo professor;

- a **expressão facial** e a **postura**, são indicadores não-verbais muito significativos, quando se pretende apreciar o envolvimento da criança, que podem ser traduzidos quer em expressões faciais, quer em posturas corporais. Assim, se o observador estiver atento a estes sinais, pode distinguir um olhar brilhante e atento de um olhar vago e distante, uma postura corporal que traduz situações de contentamento, concentração e empenhamento, de uma postura que traduz desinvestimento e tédio. A postura corporal é muito significativa e pode ser constatada mesmo quando a criança está de costas para o observador;

- a **persistência**, relativa à extensão da concentração da criança. Quando a criança está profundamente envolvida, concentra toda a sua atenção e energia na actividade, não abandonando facilmente a actividade e empreendendo todos os esforços para a manter e concluir, dedicando-lhe geralmente mais tempo do que é habitual (de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento);

- a **precisão**, quando a criança está atenta e concentrada demonstrando grande cuidado na realização do seu trabalho. A criança revela sensibilidade aos pormenores e mostra precisão nas suas acções, para que o trabalho fique perfeito. Pelo contrário, as crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho apressadamente e não dando importância aos detalhes;

- o **tempo de reacção**, quando a criança demonstra grande motivação e entusiasmo, reagindo rapidamente a um estímulo que a interessa. A resposta a este estímulo irá determinar o seu nível de envolvimento, que deve ser aferido por um conjunto de indicadores e não só pela sua reacção inicial;

- a **satisfação** traduzida em expressões de alegria e contentamento, perante o percurso e os resultados obtidos com o trabalho realizado. Este sentimento de satisfação deve implicar uma resposta a estímulos (1994b: 6).

De forma a operacionalizar o conceito de envolvimento, adoptámos para o nosso estudo a escala proposta por Laevers para crianças do pré-escolar, que é composta por cinco níveis:

Nível 1 – ausência de actividade;

Nível 2 – actividade frequentemente interrompida;

Nível 3 – actividade mais ou menos contínua;

Nível 4 – actividade com momentos muito intensos;

Nível 5 – actividade muito intensa (Laevers, 1994b: 7).

Esta escala não tem como objectivo formular juízos sobre os professores ou sobre os alunos mas fornecer indicadores de aspectos positivos e negativos das práticas pedagógicas, através do nível de envolvimento dos alunos nas actividades (Sá, 2008). Neste sentido e no entender de Oliveira-Formosinho & Araújo, o *envolvimento* é “uma forma óptima de monitorização de processos/aprendizagens e de os investigar. Por inerência, é também um instrumento valioso para a salvaguarda de direitos substantivos das crianças” (2004: 92).

Para utilizar a escala de Nível de Envolvimento é necessário realizar certos procedimentos, nomeadamente: escolher a actividade a observar; identificar as crianças que estarão envolvidas nessa actividade; observar até um máximo de 12 crianças; observar as crianças três vezes por sessão em intervalos de dois minutos; videogravar as sessões de modo a facilitar a classificação do envolvimento da criança; e registar cada observação na Folha de Observação do Envolvimento da criança (FOEC). Para realizar os registos na FOEC existem alguns passos que devemos ter em consideração: registar o número de crianças e de adultos presentes durante a sessão de observação; escrever a data e a hora; descrever sucintamente o tipo de actividade e o período observado; inserir e comentar a decisão quanto ao nível de envolvimento predominante durante os dois minutos de observação (Pascal & Bertram, 1995; Sá, 2008).

Embora a Escala de Envolvimento de Leuven seja dirigida a crianças em idade pré-escolar, pensámos ser pertinente utilizá-la com as crianças participantes do nosso estudo (com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos) a frequentar o 3º e 4º anos de escolaridade, uma vez que possibilita uma recolha de informação sobre a qualidade das práticas educativas que implementámos, através da análise do envolvimento dos alunos, descrevendo e analisando comportamento não-verbais. Acrescido a este facto, consideramos que esta escala nos ajuda a obter resposta às nossas questões de investigação e a averiguar se as nossas escolhas pedagógico-didácticas envolveram as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento. Face ao exposto, considerámos pertinente e enriquecedor para o nosso estudo utilizar, ainda que de modo adaptado, esta escala referenciando que também foi utilizada no contexto do 1ºCEB por Sá (2008) e com crianças até aos 8 anos por Pascal & Bertram (1993), no *The Effective Early Learning (EEL) Project*. Uma vez que esta escala foi utilizada nestes estudos com resultados positivos na sua aplicação, consideramos adequada a sua utilização no nosso estudo tendo em conta os objectivos que nos nortearam. De facto, “In the field of primary education the logic of the original EXE-model has been maintained. This means that a wide variety of educational interventions have been explored that promote "wellbeing" and "involvement" (Bennett, Bettens & Buysse, 2008: 78).

Tendo descrito a relevância da utilização da Escala de Envolvimento de Leuven, iremos de seguida apresentar os instrumentos de tratamento de dados que construámos para o nosso estudo.

1.2. Análise de dados - sistema de categorias

A organização do conteúdo informativo envolve necessariamente a construção de um sistema de categorias, anunciando cada categoria “a significação central do conceito que se quer apreender” (Vala, 1986:111). Como foi anteriormente referido, o sistema de categorias deste estudo foi (re)construído de forma progressiva, mediante a combinação de categorias definidas a priori e a sua articulação com as categorias que foram emergindo fruto das diferentes fases de análise de informação e ainda da nossa leitura de outros estudos

nomeadamente na área da educação em línguas para os primeiros anos de escolaridade, e na da educação para a cidadania (Martins, 2008; Pinto, 2005; Sá, 2008; Tomaz, 2007).

Uma vez que os sujeitos do nosso estudo são os alunos, a professora da turma, optámos pela construção de sistemas de categorias diferentes.

Os alunos

Construímos um sistema de categorias para tratamento das representações dos alunos face à diversidade linguística e cultural e para a avaliação do programa interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

O sistema de categorias para o tratamento das representações dos alunos face à diversidade linguística e cultural comporta uma macro-categoria:

- **Macro-categoria 1:** Representações e atitudes face às línguas e culturas;

Na macro-categoria identificámos três categorias provenientes da articulação de categorias previamente definidas com as emergentes da análise dos questionários e das entrevistas:

- *Imagens das línguas (C1)*: esta categoria prende-se com as representações dos alunos face à diversidade linguística, com as imagens que os alunos construíram sobre as línguas. Desta categoria emergem cinco subcategorias que nos remetem para as línguas enquanto: objectos de ensino/aprendizagem; objectos afectivos; objectos de poder; instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas; instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais. Para cada uma das subcategorias referidas identificámos os indicadores de análise, conforme podemos observar no quadro que se segue:

Quadro 8 – Categoria 1 – Imagens das línguas

SUBCATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C1.1 - Objectos de ensino/aprendizagem	C1.1.1 - Facilidade ou dificuldade de aprendizagem e uso das línguas; C1.1.2 – Objecto curricular;

	C1.1.3 – Distância ou proximidade linguística com a LM ou com outras LE; C1.1.4 – Conhecimentos declarativos sobre a língua.
C1.2 - Objectos afectivos	C1.2.1 - Demonstração de afectividade entre o aluno e a língua;
C1.3 - Objecto de poder	C1.3.1 - Demonstração de poder (sócio-económico; cultural; profissional);
C1.4 - Instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	C1.4.1 - Relação da língua com a construção e afirmação da identidade e sentidos de presença;
C1.5 - Instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais	C1.5.1 - Comunicação e relação com o Outro;

(Baseado em Pinto, 2005; Martins, 2008)

- *Atitudes face às línguas (C2)*: esta categoria prende-se com as atitudes que os alunos demonstram face à diversidade linguística. Desta categoria emergem duas subcategorias: discriminação linguística; curiosidade e valorização em relação às línguas. Para cada uma das subcategorias definidas identificámos os indicadores de análise, conforme exposto no quadro 9.

Quadro 9 – Categoria 2 – Atitudes face às línguas

SUBCATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C2.1 - Discriminação linguística	C2.1.1 - Demonstração de atitudes de discriminação linguística revelados no discurso e de etnocentrismo linguístico;
C2.2 - Curiosidade e valorização em relação às línguas	C2.2.1 - Abertura e valorização do conhecimento e contacto com outras línguas.

- *Imagens e atitudes face às culturas*: esta categoria remete para as representações e atitudes dos alunos face à diversidade cultural. Desta categoria emergem duas subcategorias: discriminação cultural e sensibilidade intercultural. Para cada uma das subcategorias definidas identificámos os indicadores de análise que se seguem:

Quadro 10 – Categoria 3 – Imagens e atitudes face às culturas

SUBCATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C3.1 - Discriminação cultural	Demonstração de atitudes de discriminação cultural: C3.1.1 - Indícios de xenofobia; C3.1.2 - Indícios de racismo; C3.1.3 - Centração na cultura própria.
C3.2 - Sensibilidade intercultural	C3.2.1 - Interesse por outras culturas; C3.2.2 - Abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas; C3.2.3 – Curiosidade em relação às culturas; C3.2.4 – Valorização da diversidade cultural.

Por seu turno, para a avaliação do programa interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística e cultural assumimos igualmente três categorias:

- *Nível de envolvimento*: esta categoria prende-se com o conceito de envolvimento, preconizado por Laevers, permitindo avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem pela observação dos comportamentos da criança, conforme exposto anteriormente. No entanto, por problemas técnicos com a videogravação das sessões, nem sempre foi possível avaliar com rigor e precisão todos os sinais de envolvimento definidos por Laevers. Por tal, optámos por avaliar: a concentração; a energia; a complexidade e criatividade; a persistência; o tempo de reacção e os comentários verbais. Para cada uma das subcategorias definidas identificámos os indicadores de análise que se seguem:

Quadro 11 – Categoria 4 – Nível de Envolvimento

SUBCATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C 4.1 - Concentração	C4.1.1 - Focalização da atenção do aluno na actividade. (Sinais de atenção ou distração na realização das actividades)
C 4.2 - Energia	C4.2.1 - Implicação do aluno na realização das actividades. (Sinais de transpiração, ruborização, fala alta ou agitação)
C 4.3 - Complexidade e criatividade	C4.3.1 - Aplicação de um grau acentuado de capacidades cognitivas e criativas. (Sinais de individualidade na actividade)

C 4.5 - Persistência	C4.5.1 - Focalização da atenção e da energia numa actividade. (Sinais de desistência ou não da actividade)
C 4.7 - Tempo de reacção	C4.7.1 - Rapidez de resposta a estímulos. (Sinais de motivação e de alerta para a acção)
C 4.8 - Comentários verbais	C4.8.1 - Explicitação do envolvimento dos alunos nas actividades. (Comentários espontâneos)

(Baseado em Laevers, 1994; Sá, 2007)

- *Percepção sobre os conhecimentos adquiridos*: esta categoria prende-se com as afirmações das crianças sobre as aprendizagens efectuadas durante as sessões do programa e no decorrer da entrevista final sobre as diversas temáticas abordadas. Convém referir que os conhecimentos apresentados remetem-nos para as diferentes áreas da educação para a *era planetária* (cf. capítulo I), como se pode ver no quadro que se segue:

Quadro 12 – Categoria 5 – Percepção sobre os conhecimentos adquiridos

SUBCATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C 5.1 - Diversidade linguística e cultural	Manifestação de conhecimentos sobre a diversidade linguística: C5.1.1 - Revela conhecer vários nomes de línguas, culturas e povos; C5.1.2 - Revela conhecer funções e estatutos das línguas e culturas; C5.1.3 - Revela conhecimentos sobre a situação geo-política das línguas e culturas no mundo.
C 5.2 - Diversidade biológica	Manifestação de conhecimentos sobre a diversidade biológica: C5.2.1 - Revela conhecer vários nomes de seres vivos; C5.2.2 - Revela conhecer espécies em vias de extinção;
C 5.3 - Consciência Planetária	C5.3.1 - Compreensão da responsabilização individual pelo futuro da humanidade. C5.3.2 - Compreensão da responsabilização colectiva pelo futuro da humanidade.

(Baseado em Laevers, 1994 ;Sá, 2007)

- *Apreciação do programa*: esta categoria prende-se com um conjunto de afirmações dos alunos sobre o programa de intervenção. Desta categoria emergem três subcategorias: utilidade, satisfação e divulgação, presentes no quadro 13.

Quadro 13 – Categoria 6 – Apreciação do programa

SUBCATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C 6.1 -Utilidade	C6.1.1 - Manifestação de opiniões dos alunos sobre a utilidade do programa.
C 6.2 - Satisfação	C6.2.1 - Focalização da atenção do aluno sobre aspectos positivos ou negativos do programa.
C6.3 - Divulgação	C6.3.1 - Divulgação do programa junto da família.

(Baseado em Laevers, 1994; Sá, 2007)

A professora

Para analisar o *corpus* documental relativo aos dados recolhidos envolvendo a professora titular de turma, construímos um sistema de categorias que comporta três macro-categorias:

- **Macro-categoria 1-** Representações e atitudes face às línguas e às culturas
- **Macro-categoria 2 -** Concepções da Educação para a *era planetária*
- **Macro-categoria 3 -** Avaliação do programa de intervenção

A macro-categoria 1 – *Representações e atitudes face às línguas e às culturas* apresenta praticamente o mesmo sistema de categorias que o definido para os alunos, como podemos constatar no quadro que se segue.

Quadro 14 – Macro-categoria 1– Representações e atitudes face às línguas e às culturas

MACRO-CATEGORIA: Representações e atitudes face às línguas e culturas		
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C1 – Imagens das línguas	C1.1 - Objectos de ensino/aprendizagem	C1.1.1 - Facilidade ou dificuldade de aprendizagem e uso das línguas; C1.1.2 – Objecto curricular; C1.1.3 – Distância ou proximidade linguística com a LM ou com outras LE; C1.1.4 – Conhecimentos declarativos sobre a língua.

	C1.2 - Objectos afectivos	C1.2.1 - Demonstração de afectividade com a LM;
	C1.3 - Objecto de poder	C1.3.1 - Demonstração de poder (sócio-económico; cultural; profissional);
	C1.4 - Instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	C1.4.1 - Relação da língua com a construção e afirmação da identidade e sentidos de presença; C1.4.2 – Identidade entre língua materna e território;
	C1.5 - Instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais	C1.5.1 - Comunicação e relação com o Outro;
C2 – Atitudes face às línguas	C2.1 - Discriminação linguística	C2.1.1 - Demonstração de atitudes de discriminação linguística reveladas no discurso;
	C2.2 - Curiosidade e valorização em relação às línguas	C2.2.1 - Abertura e valorização do conhecimento e contacto com outras línguas;
C3- Imagens e atitudes face às culturas	C3.1 - Sensibilidade intercultural	C3.1.1 - Interesse por outras culturas; C3.1.2 - Abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas; C3.1.3 – Curiosidade em relação às culturas. C3.1.4 – Valorização da diversidade cultural;
	C3.2 - Discriminação cultural	Demonstração de atitudes de discriminação cultural: C3.2.1 - Indícios de xenofobia; C3.2.2 - Indícios de racismo;
	C3.3 Etnocentrismo cultural	C3.3.1 - Centração na cultura própria.

(Baseado em Martins, 2008; Pinto, 2005)

Quanto à segunda macro-categoria – *Concepções da Educação para a era planetária* – identificámos três categorias:

- *Educação Intercultural (EI)*: esta categoria prende-se com a identificação das representações da professora titular de turma sobre a educação para a *era planetária*. Esta categoria integra três subcategorias – Conceito de Educação Intercultural; Multiculturalismo; e Interculturalismo; – com as quais se procura compreender a importância atribuída à EEP, como se pode observar no quadro 15.

- *Cidadania planetária*: esta categoria prende-se com o conceito de *consciência planetária* e pela visão de um mundo mais solidário e mais inclusivo (cf. figura 2– Pilares da consciência planetária).

- *Implementação curricular da área*: esta categoria remete para o modo como a EEP é ou poderá ser abordada na prática curricular. Desta categoria emergem quatro subcategorias: abordagem ecológica, abordagem curricular disciplinar, abordagem curricular transdisciplinar e abordagem curricular transcurricular, que poderemos ver no quadro 15. É de referir que estas categorias foram definidas *a priori* a partir do corpo teórico do trabalho.

Quadro 15 – Macro-categoria 2- Concepções da Educação para a era planetária

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C4.- Educação Intercultural	C4.1 – Multiculturalismo	C4.2.1 – Reconhecimento da diversidade cultural;
	C4.2 - Interculturalismo	C4.3.1 – Reconhecimento do carácter multidimensional e complexo da interacção entre sujeitos diferentes;
C5 -Cidadania planetária	C5.1 – Consciência planetária	C6.1.1- Compreensão da responsabilização individual pelo futuro da humanidade. C6.1.2 - Compreensão da responsabilização colectiva pelo futuro da humanidade.
C6 - Implementação Curricular da área	C6.1 - Abordagem ecológica	C5.1.1 - Promoção da EI a partir de vivências dos alunos e de outros contextos para além da escola (comunidade envolvente, família, ...);
	C6.2 – Abordagem curricular disciplinar	C5.2.1 – Implementação da EI através de uma área curricular própria com conteúdos específicos;
	C6.3 – Abordagem curricular transdisciplinar	C5.3.1 – Implementação da EI no contexto das diferentes áreas curriculares;
	C6.4 – Abordagem curricular transcurricular	C5.4.1 – Implementação da EI através do clima/ambiente e organização curricular da sala de aula e da escola (currículo oculto);

(Baseado em Tomaz, 2007)

Na terceira macro-categoria: *Avaliação do programa de intervenção* – identificámos como categoria, *Avaliação global*, que emergiu da análise das entrevistas à professora titular de turma. Como indicadores de análise da subcategoria identificámos a avaliação das estratégias, dos materiais e dos conteúdos, conforme podemos constatar no quadro que se segue.

Quadro 16 – Macro-categoria 3- Avaliação do programa de intervenção

MACRO-CATEGORIA: Avaliação do programa de intervenção		
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
C7 - Avaliação do programa de intervenção	C7.1 – Avaliação global	C7.1.1 – Avaliação das estratégias; C7.1.2 – Avaliação dos materiais; C7.1.3 – Avaliação dos conteúdos;

Tendo apresentado as categorias de análise dos dados que recolhemos, no âmbito deste estudo, iremos de seguida descrever e analisar os dados recolhidos à luz das categorias definidas para depois discutir os resultados obtidos.

2. Apresentação e análise dos dados – os alunos

Neste ponto pretendemos apresentar a análise global dos dados recolhidos através do questionário/entrevista inicial aos alunos, das entrevistas aos intervenientes no estudo e da observação e transcrição parcial das videograções aquando da implementação do programa de intervenção.

Como já referimos anteriormente, este ponto organiza-se em duas grandes partes, a primeira referente à apresentação e análise de dados dos alunos e a segunda à apresentação dos resultados dos dados da professora titular de turma, de acordo com os objectivos que orientam este estudo: identificar as representações dos participantes e possíveis indicadores de mudança de posicionamento (professora e seus alunos) face à diversidade linguística e cultural; e identificar estratégias e recursos promotores de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de uma educação para a *era planetária*.

Relativamente aos dados dos alunos, organizámos a apresentação e análise segundo uma lógica sequencial e processual, em concordância com a implementação do programa de intervenção. Assim, em primeiro lugar, apresentaremos os resultados recolhidos através da aplicação do questionário/entrevista aos alunos, procurando identificar as suas representações

face à diversidade linguística e cultural. Concluiremos este ponto com os resultados preliminares no que diz respeito aos dados recolhidos através deste instrumento.

Procederemos, seguidamente, à apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas efectuadas aos alunos intervenientes no estudo para depois passarmos à apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas efectuadas à professora titular de turma nos três momentos já descritos no capítulo III. Terminaremos cada uma das etapas de apresentação e análise dos dados com os resultados preliminares relativos aos dados recolhidos através deste instrumento. Procederemos ainda à análise dos resultados obtidos, pela videogravação das sessões, com a análise do envolvimento revelado pelos alunos nas seis sessões que desenvolvemos.

Finalmente, na última secção, discutiremos a globalidade dos dados de forma a dar resposta às questões de investigação que nortearam este nosso estudo.

2.1. Apresentação e análise dos dados do questionário/entrevista inicial

Iniciamos a análise dos resultados obtidos com a apresentação dos dados do questionário/entrevista inicial realizado/a aos alunos no dia 6 de Março de 2009, antes da implementação do programa de intervenção “Mar de Línguas e Culturas”. No questionário/entrevista inicial foram colocadas questões no sentido de compreender quais as representações que os alunos da turma do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade tinham sobre a diversidade linguística e cultural, antes do desenvolvimento do programa “Mar de Línguas e Culturas”. Tal como explicámos no capítulo precedente, o questionário apresenta questões abertas referentes quer à diversidade cultural, quer à diversidade linguística, como o quadro seguinte documenta:

Quadro 17 – Questões abertas

Diversidade cultural	Achas importante conhecer outras culturas? Porquê? Achas que alguma cultura é mais importante do que as outras? Qual/Quais? Porquê?
Diversidade linguística	Achas que alguma língua é mais importante do que as outras? Qual/Quais? Porquê? Digo qual a língua que acho mais fácil de aprender... Porquê? Digo qual a língua que acho mais difícil de aprender... Porquê? Completa as frases dizendo como são para ti as línguas... O português é... O francês é... O espanhol é... O russo é... O caló é... O inglês é... O alemão é... O romeno é... Para mim uma língua é... Se tivesses oportunidade de escolher outra língua materna diferente da tua, qual escolhias? Porquê?

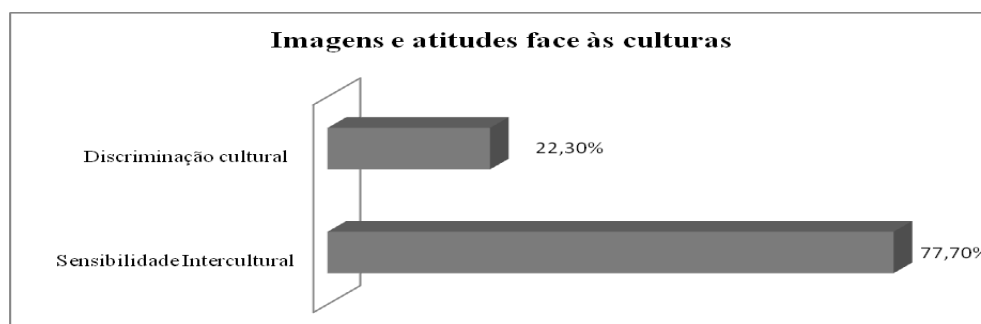
(questionário inspirado em Martins, 2008 e em Simões, 2006)

2.1.1 Representações e atitudes face às línguas e culturas

Imagens e Atitudes face às culturas

Numa primeira análise dos enunciados e das respostas e/ou transcrições do questionário/entrevista sobre as representações dos alunos acerca da diversidade cultural, verificámos que no total das unidades de ocorrência, a subcategoria *Sensibilidade Intercultural* é dominante (77,7% do total de ocorrências), como se pode constatar no gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Representações e atitudes face às culturas



A análise das transcrições e dos enunciados evidenciou que os alunos dizem ter interesse, curiosidade e abertura ao conhecimento e contacto com outras culturas, sendo que do grupo-turma apenas um aluno respondeu que não considerava importante conhecer outras culturas, “não, porque não gosto” (A15). Os restantes elementos da turma consideraram importante conhecer outras culturas, enunciando como motivos a curiosidade, “eu tenho curiosidade em conhecer outras culturas” (A4) e o gosto por aspectos identitários como por exemplo a música e o vestuário, “sei lá/ porque gosto muito de coisas indianas/ gosto das roupas e música” (A2). É de referir que um dos alunos A5 mencionou que gostava de conhecer outras culturas porque gostava de ajudar os pobres, “sim (...) eu gosto de ajudar os pobres”, associando assim outras culturas a um nível de desenvolvimento inferior.

Um aluno (A7), afirmou considerar a cultura portuguesa como a mais importante demonstrando pela mesma uma forte ligação afectiva, “portuguesa (...) porque eu gosto dela”. Os restantes elementos da turma consideraram que não existe nenhuma cultura mais importante do que as outras, referindo que “as pessoas são todas iguais/ nem umas são melhores do que as outras/ ninguém é perfeito” (A2).

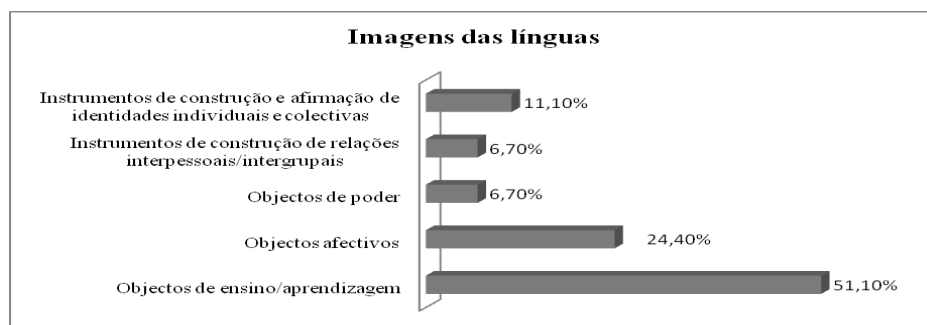
Da análise ressaltou ainda que os alunos A1, A10 e A11 alegam que existem culturas “mais bonitas” e outras “mais feias”, e também que um aluno refere que algumas culturas “são más” (A5). Estes testemunhos poderão revelar alguns indícios de *discriminação cultural*. Os alunos não quiseram ou não conseguiram referir quais as culturas “bonitas” e/ou “feias” e quais as “más”.

Imagens das línguas

No que concerne à categoria *Imagens das línguas*, destaca-se largamente a percepção das línguas enquanto *objectos de ensino/aprendizagem* (51,1% das ocorrências). Segue-se-lhe a percepção das línguas como *objectos afectivos* (24%), depois as línguas como *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas* (11,1%). Por fim, os sujeitos referem-se às línguas como *instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais* (6,7%) e como *objectos de poder* (6,7%).

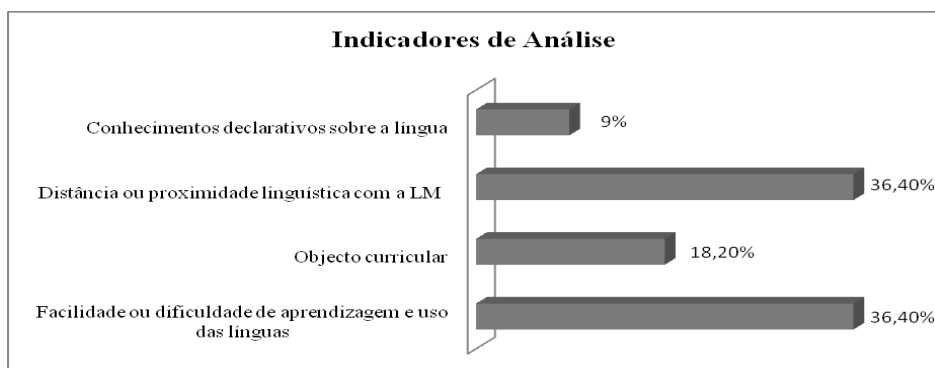
O gráfico 4 apresenta a distinção de respostas questões abertas sobre a diversidade linguística.

Gráfico 4 – Representações face às línguas



Desta forma, constatamos que as línguas são entendidas em termos de ensino-aprendizagem formal e informal (51,1%). É oportuno, neste momento, voltar a referir que a subcategoria *objectos de ensino/aprendizagem* tem quatro indicadores de análise que relembramos: *facilidade ou dificuldade de aprendizagem e uso das línguas*; *objecto curricular*; *distância ou proximidade linguística com a LM ou com outras LE* e *conhecimentos declarativos sobre a língua*. As imagens mais recorrentes nesta subcategoria relacionam-se como os indicadores de análise relativos à percepção de facilidade/dificuldade e uso das línguas (36,4%) e à distância ou proximidade linguística com a LM (36,4%), conforme podemos observar no gráfico que se segue onde consideramos as ocorrências registadas:

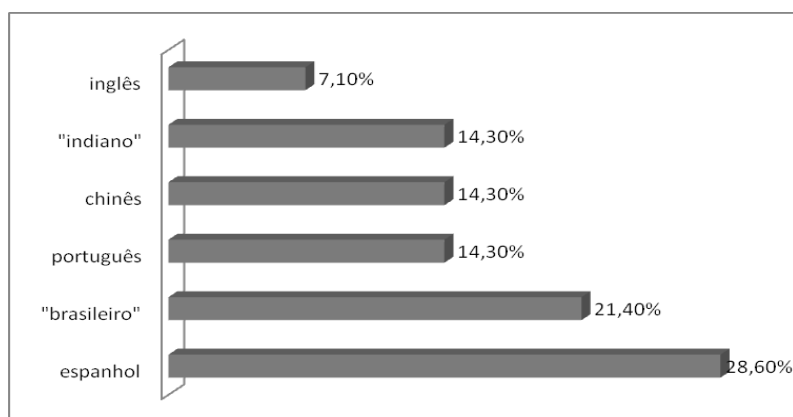
Gráfico 5 – Objectos de ensino/aprendizagem



Seguem-se as percepções relativas à imagem das línguas enquanto *objectos curriculares* (18,2%): “eu já estudei inglês e espanhol” (A4), “é uma coisa que podemos aprender” (A10), “é uma coisa que devemos aprender a fazer” (A11), entre outros testemunhos passíveis de ilustrar este indicador de análise. Finalmente, o aluno A19 revela alguns conhecimentos declarativos sobre a língua quando afirma: “Eu sei tudo de francês (...) *assieds-toi*. Sei tudo/sei quase tudo (...) não tenho lá uns amigos que vão lá ao bairro/ que é uns pretos que são franceses (...) Eu ouço eles a falar/era *assieds-toi* e o que era”.

Relativamente à subcategoria imagens das línguas como *objectos afectivos* (24,4%), verificamos que as línguas também são entendidas como objectos com os quais os sujeitos deste estudo se relacionam afectivamente. Quando questionados sobre que *língua gostavam mais*, apenas dois alunos identificaram o português como sendo a língua de que gostam mais (A10, A19). A língua mais vezes mencionada foi o espanhol, indicada por quatro alunos (A5, A9, A11, A15). É de referir o facto de três alunos assumirem a variante brasileira do português como sendo “brasileiro” e indicando-a como sendo a língua de que gostam mais (A3, A14, A18). No gráfico que segue podemos observar as línguas identificadas pelos alunos como suas preferidas.

Gráfico 6 – Línguas que os alunos dizem gostar mais



Os alunos identificaram que um dos motivos que influenciava a sua preferência por uma língua era a imagem sonora: “brasileiro não é muito do falar, é mais do cantar” (A2),

“indiana (...) gosto de ouvir” (A4), “é o espanhol (...) a forma de falar” (A5), entre outros testemunhos possíveis de mencionar. Desta forma, como podemos verificar, os sons das línguas despertam nos sujeitos deste estudo sentimentos de atracção.

Quanto à subcategoria *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas* (11,1%), as imagens mais recorrentes dos alunos relacionam-se com o facto de as línguas nos permitirem construir o sentido de presença, como podemos constatar nos testemunhos que se seguem: “depende se algumas línguas forem como é que/algumas são portuguesas, outras são/ como hei-de fazer (...) algumas são estrangeiras outras são portuguesas” (A5), “uma língua é uma maneira de nós falarmos do nosso país” (A4) e “serve para falar como o país” (A3).

A análise dos dados obtidos pelo questionário/entrevista demonstrou que as línguas/culturas são também entendidas enquanto objectos que concedem poder aos sujeitos que delas se apropriam (6,7 %), nomeadamente no que se refere ao poder sócio-cultural e de acordo com as experiências das crianças de contacto mais ou menos directo com outras línguas/culturas: “[inglês] porque os jogadores falam muito bem” (A14), “Eu vou dizer uma coisa, o espanhol (...) Porquê? Porque lá estuda-se melhor (...) não, mas eu sei porque o meu pai já trabalhou em Espanha. Porque lá estuda-se”(A5).

Os sujeitos referem-se às línguas enquanto *instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais* (6,7%), sendo esta imagem perspectivada pelos sujeitos na óptica da comunicação e relação com o Outro.

Assim, no que concerne à comunicação e socialização com o Outro, as crianças enfatizam: a utilização das línguas para comunicar com os falantes de outras línguas no estabelecimento de contacto intercultural: “Eu vou ali e quando eu vou comprar coisas/ eles falam assim, um euro/ e eu compreendo/eu compreendo” (A19); “porque uma pessoa pode vir ter com a gente/ inglês ou francês ou espanhol e nós não sabemos falar a língua dele e ficamos espedados a olhar para eles/ e não fazemos nada por isso/ é importante sabermos as línguas” (A2); “Não percebemos a língua deles / o meu tio também uma vez/estava em Inglaterra e foi ao supermercado e não sabia o que ia comprar/ porque não sabia dizer leite/ não sabia falar

inglês” (A2). As crianças parecem, pois reconhecer o papel das línguas na comunicação intercultural, nomeadamente para fins integrativos e utilitários.

Atitudes face às línguas

Relativamente à categoria *Atitudes face às línguas*, apenas verificamos ocorrências relativamente à subcategoria *valorização e curiosidade em relação às línguas*.

Assim, de forma geral, a análise das ocorrências evidencia que as crianças demonstram curiosidade e interesse pela aprendizagem de línguas: “eu nunca ouvi falar, mas eu quero falar, porque eu gostaria de falar” (A5); “O russo (...) para aprender algo novo” (A15).

Consideramos pertinente estimular esta curiosidade e interesse na valorização das línguas para a aprendizagem de línguas e para uma educação plurilingue pela SDLC.

2.1.2 Conclusões preliminares

Com a análise dos dados referentes ao questionário/entrevista apercebemo-nos que a maioria das crianças do estudo demonstra interesse, curiosidade e abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas e culturas, uma vez que apenas um aluno mencionou que não considerava importante conhecer outras culturas. No entanto, alguns sujeitos apesar de se demonstrarem disponíveis para o contacto com outras culturas, revelam atitudes de discriminação cultural. Da análise ressaltou ainda a visão de alguns alunos relativamente às culturas, alegando que existem culturas “mais bonitas”, outras “mais feias”, e que algumas culturas “são más”. No entanto, não foram reveladas ocorrências claramente reveladoras de discriminação linguística.

Quanto às imagens dos alunos relativas às línguas, apercebemo-nos que as línguas são percebidas, principalmente, como *objectos de ensino-aprendizagem*, sobressaindo os descritores *facilidade/dificuldade de aprendizagem* e *distância ou proximidade linguística com a LM*. Se estes são os descritores mais representados nos nossos dados relativamente ao

ensino-aprendizagem, constatamos que os que menos figuram são os que se centram nas línguas nos *conhecimentos declarativos sobre a língua*.

Seguidamente, e de acordo com a análise de dados verificamos que as línguas também são entendidas como objectos com os quais os sujeitos deste estudo se relacionam afectivamente, sendo que os alunos identificaram como principal motivo da sua preferência por uma língua a sua imagem sonora.

As línguas são também entendidas como *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*, no entanto em menor número de ocorrências, já que as imagens mais recorrentes se relacionam com o facto de as línguas nos permitirem construir o sentido de pertença.

Neste estudo, as imagens que menos figuram referem-se às línguas enquanto objectos que concedem poder aos sujeitos que delas se apropriam, nomeadamente no que se refere ao poder sócio-cultural, assim os inquiridos parecem estar pouco despertos para este ponto, uma vez que apenas o aluno A14 menciona ser importante aprender o inglês pois é a língua que os melhores jogadores de futebol de mundo falam, “porque os jogadores fala muito bem”. As imagens das línguas enquanto *instrumentos de relações interpessoais/intergrupais*, numa óptica da comunicação e relação com o Outro, também são pouco referenciadas.

Assim, e partindo da análise global dos dados recolhidos através do questionário/entrevista aos alunos, verificamos que as imagens com maior expressão são as que percebem as línguas enquanto *objectos de ensino-aprendizagem*, aparecendo com alguma relevância as imagens das línguas como *objectos afectivos*.

No que concerne às atitudes face às línguas, verificamos a existência de ocorrências apenas na subcategoria *curiosidade em relação às línguas*. Estes dados permitem-nos inferir que existia à partida uma predisposição das crianças da turma-alvo para o contacto e aprendizagem de línguas e uma abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas. Desta forma, o programa de intervenção que desenvolvemos pretendeu preencher esta curiosidade e desenvolver nos alunos bases para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural.

2.2. Nível de envolvimento nas actividades

Prosseguimos a discussão dos resultados obtidos com a análise do nível de envolvimento revelado pelos alunos nas seis sessões que desenvolvemos. Apesar de em cada uma das sessões termos realizado diversas actividades iremos, contudo, apenas analisar o envolvimento dos alunos numa actividade por cada sessão, tendo em conta a dimensão do nosso estudo. Finalmente, alguns problemas técnicos que se prendem com a videogravação das aulas (alcance da câmara de filmar e som das filmagens), não nos permitiram observar todos os alunos em todas as sessões. Uma vez que decidimos colocar, em cada sessão, a câmara de filmar numa posição diferente, não foi possível observar os mesmos alunos em todas as sessões.

Deste modo, escolhemos observar, em cada sessão, 2 alunos, sendo a selecção feita apenas pelo critério da melhor visibilidade, o que permite a possibilidade de uma observação com mais rigor e pormenor. No total analisámos 12 alunos diferentes em 6 actividades, uma de cada sessão.

A análise foi realizada segundo o que sugerem Laevers (1994a) e Pascal & Bertram (1995): num primeiro momento observámos os alunos e registámos, numa ficha de observação (Anexo 18), o seu nível de envolvimento, classificando-o como baixo, médio ou alto. De seguida, tentámos classificar o nível de envolvimento obtido na escala proposta por Laevers, de 1 a 5. Convém referir que sempre que considerámos que o aluno estava num nível intermédio optámos pela utilização do sinal +, tal como o autor sugere.

Em seguida, iremos descrever as actividades que foram alvo da nossa análise assim como o nível de envolvimento revelado pelos alunos observados no decurso dessa mesma actividade.

Sessão 1 – Construção da biografia linguística da turma

A actividade que observámos nesta sessão, foi a construção da biografia linguística (cf. Anexo 1), com a duração de aproximadamente 12 minutos.

Esta actividade consistiu na construção de um peixe em que as escamas representam as línguas as línguas que os alunos identificaram como sendo as que falam, ouviram falar, que já viram escritas e que não falam mas percebem. Os dados para a construção do peixe foram os provenientes da biografia linguística individual, que foram sistematizados no quadro. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que preenchessem duas escamas do peixe, respeitando a cor da escama que lhe fora atribuída e a ordem de atribuição, de modo a evitar que dois alunos a preenchessem com a mesma língua. À medida que os alunos terminavam o preenchimento iam colocar a sua escama no peixe, a fim de construir a biografia linguística da turma.

Nesta sessão foram observadas duas crianças, A4, um menino caracterizado pela professora como sendo participativo e empenhado e A11, uma menina descrita como sendo faladora e distraída. Para verificar o nível de envolvimento de cada aluno, atente-se nas tabelas de observação em anexo (Anexo 19).

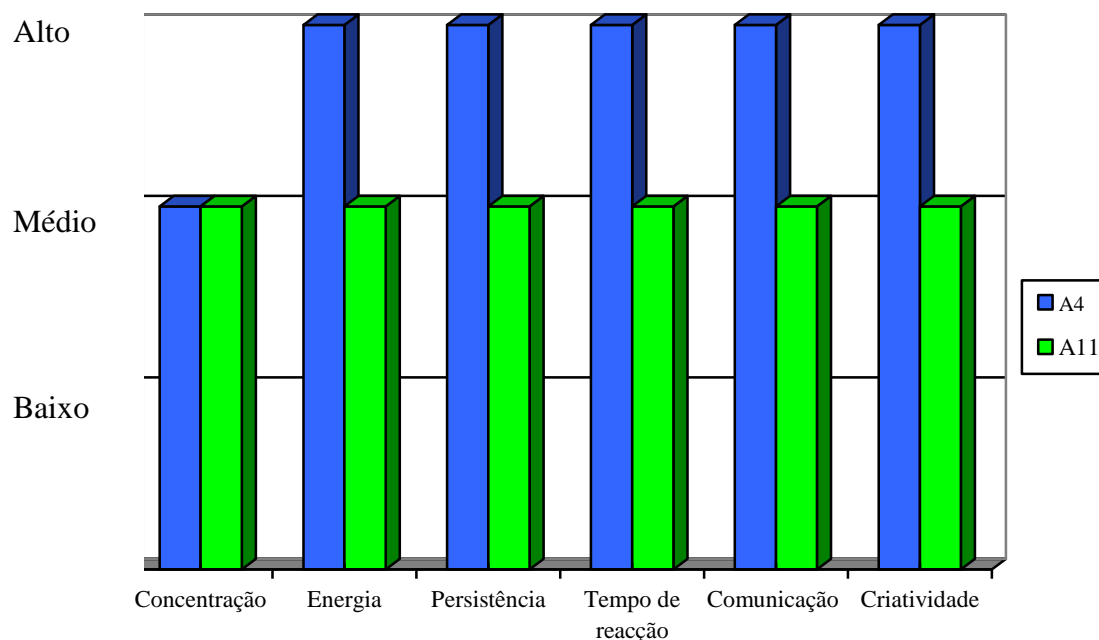
Os descritores de envolvimento de A4 situam-se na sua grande maioria no nível alto, à excepção da concentração que, no 1.º e 2.º episódios se situam no nível médio, aumentando no 3º episódio, e a persistência que no 1.º episódio se situa no nível médio aumentando posteriormente no 2.º e 3.º episódios. A4 não desvia a sua atenção no decurso da actividade intervindo várias vezes mesmo quando não solicitado, demonstrando ao longo dos três episódios muita persistência na realização da tarefa.

O aluno dá várias sugestões no decurso da actividade como por exemplo, atribuir um nome ao peixe, sugerindo “Peixe explorador das línguas”, e a utilização de bandeiras de países como forma de identificar as línguas. Reage com muita rapidez às actividades propostas.

No que se refere a A11, a aluna revela níveis de envolvimento que vão desde o nível baixo ao alto, oscilando nos descritores: concentração, comunicação e criatividade. A aluna foca a sua atenção e energia na realização da actividade intervindo várias vezes mesmo quando não solicitada, revelando ao longo dos três episódios persistência na realização da tarefa. A aluna dá várias sugestões não solicitadas, nomeadamente para a atribuição de um nome ao peixe, “O peixinho dos peixes”, e para a afixação da biografia linguística na turma na sala de aula.

Para melhor compreensão da análise dos níveis de envolvimento dos dois alunos escolhidos nesta primeira sessão, apresentamos o gráfico 7 que evidencia a média dos sinais de envolvimento por aluno ao longo dos três episódios.

Gráfico 7 – Sinais de envolvimento de A4 e A11



Como se pode verificar, o aluno A4 revela sinais de envolvimento de nível mais elevado, apresentando apenas nível médio no tocante à concentração. A11 apresenta o mesmo nível de envolvimento, o nível médio nos diversos descritores.

No seguimento do que apresentámos, podemos determinar o nível de envolvimento de cada aluno, sendo visível esta informação no quadro 18.

Quadro 18 – Nível de envolvimento de A4 e A11

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A4				X ⁺	
A11			X ⁺		

Como podemos observar através dos sinais de envolvimento observados, o nível de envolvimento desta sessão foi positivo, provocando a actividade momentos muito intensos para A4 e de forma mais ou menos contínua para A11.

Sessão 2 – Realização da ficha “Os peixes diferentes”

A actividade observada nesta sessão foi a realização da ficha de exploração “Os peixes diferentes” com a duração de aproximadamente 25 minutos. Nesta actividade, após a audição da história “Os peixes diferentes”, foi pedido a cada aluno que realizasse a ficha de trabalho onde identificava o título e as línguas que ouvira na história. De seguida, deveria fazer corresponder o título da história à língua em que estaria escrito, através de um código de cores. Com o mesmo código de cores os alunos deveriam identificar a língua em que estaria escrita a palavra “mar”. Posteriormente, foi pedido aos alunos que ordenassem algumas frases presentes na história de acordo com a sequência da história, estando as frases escritas em línguas diferentes. Finalmente, os alunos deveriam pintar no mapa da Europa os países cujas línguas oficiais eram o espanhol, o português, o francês, o italiano, o inglês e o alemão, utilizando o mesmo código de cores.

Foram observados dois alunos rapazes, sendo A15 apresentado pela professora como uma criança pouco comunicativa, introvertida. O aluno A15, no geral, apenas responde quando é solicitado, comunica com os pares e quando sente alguma dificuldade solicita a ajuda da professora. No questionário inicial A15 afirmou que não gostaria de conhecer outras

culturas. A19 foi caracterizado como sendo calmo, introvertido e com muitas dificuldades na realização das tarefas escolares.

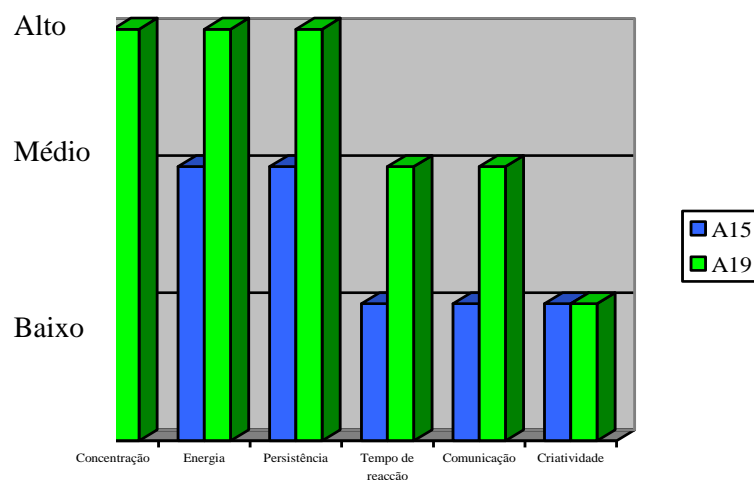
Em relação a A15, os sinais de envolvimento variam entre o nível baixo e o médio (Anexo 19). No que se refere à concentração e à energia o aluno indica nos três episódios um nível médio, já quanto ao descritor persistência o aluno revela inicialmente um nível médio que vai aumentando com o decorrer do tempo, atingindo o nível alto no 3º momento. A comunicação, a criatividade e o tempo de reacção são frequentemente de nível baixo, o que se poderá justificar pelo facto de ser uma criança introvertida e pouco comunicativa, revelando apenas no 3º episódio um nível superior, o médio, nos descritores da comunicação e do tempo de reacção.

Por sua vez, A19 revela sinais de envolvimento que oscilam entre o nível baixo e o alto (Anexo 19). No que se refere à concentração esta foi diminuindo de intensidade. Assim, no 1º e 2º momento iniciais, o aluno revela um nível alto focalizando os olhos na tarefa que estava a realizar e no 3º momento desceu para o nível médio (por vezes olha para os trabalhos dos outros colegas). A energia e a persistência mantiveram-se sempre desde o 1º momento no nível alto, o aluno demonstra sinais de agitação como estar sempre a mexer-se na cadeira e não demonstra sinais de desistência da actividade. O tempo de reacção e comunicação situam-se sempre no nível médio, uma vez que o aluno levanta o braço com entusiasmo para participar e reage com alguma rapidez ao que é proposto. A criatividade esteve sempre no nível baixo, uma vez que o aluno não demonstrou nenhum sinal de individualidade na actividade.

O aluno revelou algumas dificuldades na realização da tarefa, no entanto, persistiu e não evidenciou sinais de desistência procurando sim verificar se os colegas tinham preenchido do mesmo modo que ele.

Tendo analisado os sinais de envolvimento de A15 e A19, podemos representá-los no gráfico seguinte, sendo que os valores considerados são a média dos três momentos:

Gráfico 8 – Sinais de envolvimento de A15 e A19



Como se pode observar, A19 revela um nível de envolvimento superior ao de A15 na grande maioria dos descritores, sendo que apenas apresenta um nível igual, baixo, na criatividade. A19 mostra níveis altos na concentração, energia e persistência e níveis médios no tempo de reação e na comunicação. Por seu turno, A15 apresenta níveis médios na concentração, energia e persistência e níveis baixos no tempo de reação, na comunicação e na criatividade.

Neste seguimento, passamos a representar o nível de envolvimento destes alunos no quadro que se segue:

Quadro 19 – Nível de envolvimento de A15 e A19

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A15			X ⁻		
A19				X	

A15 revela um nível de envolvimento mais ou menos contínuo, ligeiramente inferior a 3. Por sua vez, a actividade proposta foi para A19 uma actividade contínua, em que o aluno demonstrou momentos muito intensos de nível 4.

Sessão 3 – Realização do trabalho de grupo I “Os bilhetes de identidade dos animais marinhos”

A actividade observada nesta sessão foi a realização dos trabalhos de grupo, com a duração de aproximadamente 25 minutos. Pretendia-se com o trabalho de grupo que os alunos construíssem os bilhetes de identidade dos animais marinhos (cf. Anexo 20). O preenchimento do bilhete de identidade foi executado no computador Magalhães.

Foram observados nesta actividade dois alunos, um rapaz (A13) e uma rapariga (A3), sendo A13 descrito nos registos da professora como um menino calmo, pouco empenhado e com muitas dificuldades na realização das actividades escolares e A3 como uma criança distraída, pouco concentrada e com dificuldades.

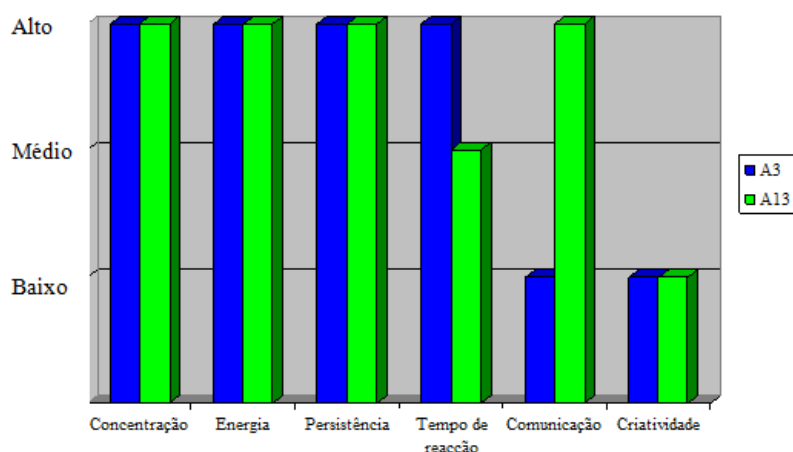
Durante a actividade A3 revelou níveis altos na concentração, energia, persistência e no tempo de reacção e níveis baixos na comunicação e na criatividade. A aluna foca a sua atenção na realização da actividade demonstrando estar implicada quer pela sua constante gesticulação, quer pela ruborização que apresenta. No entanto, demonstra um nível baixo na comunicação, uma vez que não profere qualquer comentário verbal aquando da realização da tarefa, e na criatividade pois a aluna limitou-se a executar o que lhe foi solicitado não conferindo um sinal de individualidade à actividade.

Por seu turno, A13 revela sinais de envolvimento que oscilam entre o nível baixo e o nível alto. É de referir que a concentração, a energia e a comunicação foram aumentando ao longo da actividade, chegando ao nível alto no 2º episódio, em que o aluno focaliza a sua atenção na tarefa sem deixar que nada o distraia e demonstra sinais de agitação, interpelando frequentemente a professora, “Encontrámos!”; “Óh, professora pode ser piloto? Baleia-piloto?”. O aluno revelou um nível alto no descritor persistência desde o 1º episódio, não

apresentando sinais de desistência. No entanto, revelou um nível baixo na criatividade uma vez que se limitou a executar o que lhe fora solicitado.

O gráfico 9 sintetiza os sinais de envolvimento revelados por estes dois alunos na actividade observada:

Gráfico 9 – Níveis de envolvimento de A3 e A13



Depois desta observação realizada e descrita, podemos identificar o nível de envolvimento de cada aluno, como está patente no quadro 20:

Quadro 20 – Nível de envolvimento de A3 e A13

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A3				X	
A13				X	

Podemos afirmar que a actividade de realização do trabalho de grupo para preenchimento dos bilhetes de identidade dos animais marinhos proporcionou um nível de

envolvimento muito positivo, sendo uma actividade com momentos de muita intensidade, nível 4 para A3 e de nível 4 para A13, o que representa a forma empenhada como os alunos se envolveram na realização desta actividade.

Sessão 4 – Realização de trabalho de grupo II (cartas de situação)

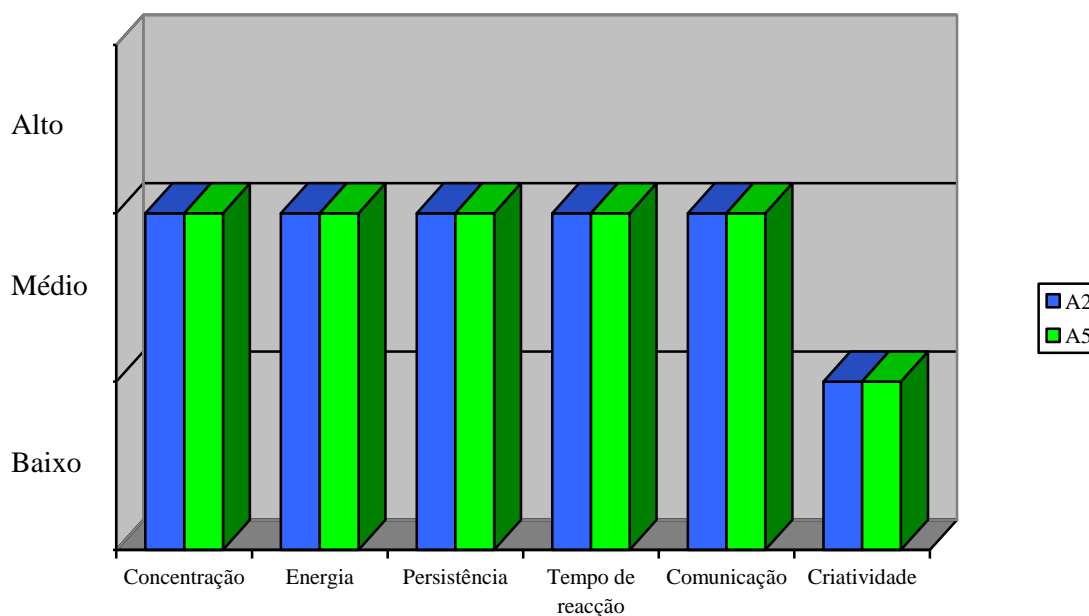
Nesta sessão observámos a realização dos trabalhos de grupo, com a duração de perto de 20 minutos. O grupo observado preparou uma dramatização com base na história “Os peixes diferentes”.

Nesta sessão, foram alvo da nossa observação dois alunos: A2, uma menina pouco motivada, distraída e com dificuldades na realização das actividades académicas e A5, um menino falador, distraído e com dificuldades muito acentuadas na aquisição de conteúdos, o aluno encontra-se matriculado no 4º ano mas trabalha as competências do 2º ano de escolaridade.

No decurso da actividade, A2 revelou níveis médios, ao longo dos três episódios, na concentração, energia e persistência, uma vez que realizou a actividade com alguns momentos intensos, revelou sinais de implicação como a fala alta e a agitação e não desistiu da realização da actividade proposta. Demonstrou evolução nos descritores: comunicação e tempo de reacção, subindo do nível baixo para o nível médio, uma vez que se mostrou disponível para a apresentação da tarefa à turma e respondeu com rapidez aos estímulos dados quer pela investigadora, quer pelos colegas. É de referir que a aluna demonstrou, nos três episódios, um nível baixo na criatividade uma vez que se limitou a realizar a tarefa proposta sem evidenciar sinais distintivos de individualidade.

O gráfico 10 representa a síntese dos sinais de envolvimento dos alunos A2 e A5 nesta sessão:

Gráfico 10 – Sinais de envolvimento de A2 e A5



Como se pode observar no gráfico 10, os alunos apresentam os mesmos níveis de envolvimento na actividade, possivelmente devido ao facto de serem membros do mesmo grupo de trabalho. Os alunos revelam na grande maioria dos descritores um nível de envolvimento médio, sendo que apenas na criatividade evidenciam um nível baixo.

Assim, e como base nos dados apresentados e na análise feita, podemos inferir o nível de envolvimento para cada um destes, representado no quadro 21:

Quadro 21 – Nível de envolvimento de A2 e A5

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A2				X ⁻	
A5				X ⁻	

Nesta actividade o nível de envolvimento dos alunos foi muito positivo. Talvez por se tratar de uma actividade em grupo, teve momentos de muita intensidade, de nível 4⁻ para os dois alunos observados, A2 e A5, o que demonstra a forma empenhada como os alunos se envolveram na realização da tarefa proposta.

Sessão 5 – Realização de trabalho de grupo III (quadro-síntese de aspectos culturais)

Nesta sessão observámos o preenchimento de um quadro-síntese onde os alunos deveriam identificar características culturais de países através da análise de lendas e de informações sobre a(s), língua(s), moeda, capital, demografia, religião,... (cf. Anexo 13). Os grupos deveriam, então, escolher qual o modo de apresentação do trabalho à turma, tendo-lhes sido dado tempo para prepararem a apresentação. Esta tarefa teve a duração de aproximadamente 60 minutos.

Foram observados dois alunos: A1, caracterizada como sendo uma criança pouco comunicativa, introvertida e com algumas dificuldades de aprendizagem, e A14 apresentado como sendo um aluno pouco motivado e interessado nas aprendizagens académicas.

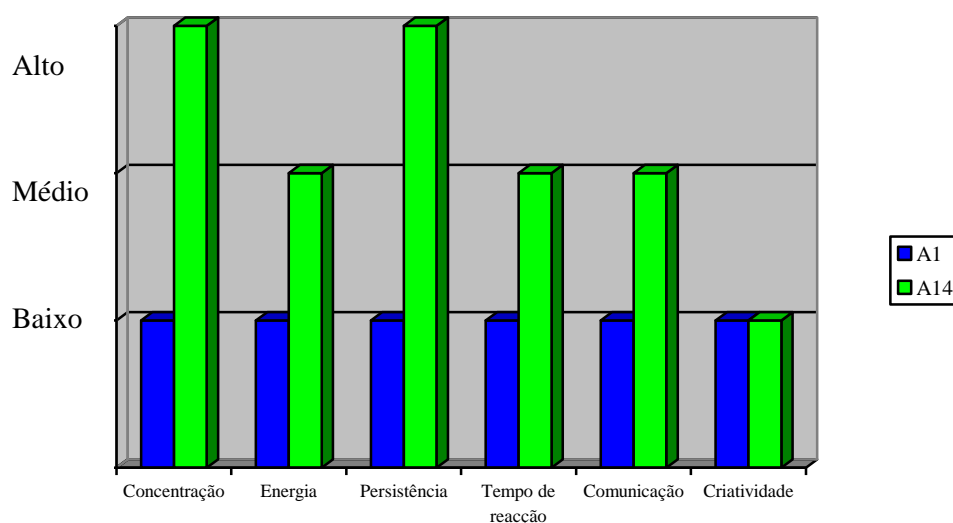
A1 apresentou um nível baixo em todos os descritores, exceptuando no primeiro episódio no descritor persistência. A este fraco desempenho não foi alheia a sua auto-exclusão do grupo de trabalho, motivada por uma pequena desavença ocorrida no recreio. Posteriormente, a aluna foi reintegrada noutro grupo de trabalho e o seu desempenho na realização da tarefa foi significativamente melhor.

Por sua vez, A14 revela sinais de envolvimento que oscilam entre o nível baixo e o alto (Anexo 19). No que se refere ao tempo de reacção e à comunicação, o aluno apresentou sempre níveis médios, uma vez que revelou rapidez na resposta aos estímulos e interveio frequentemente. A persistência é de nível alto, o aluno focalizou a sua atenção e energia na realização da actividade e demonstrou evolução nos descritores concentração e energia,

subindo do nível médio para o nível alto mostrando sinais da implicação na realização da actividade, nomeadamente fala alta e agitação.

O gráfico 11 representa a síntese dos sinais de envolvimento dos alunos A1 e A14 referentes a esta sessão:

Gráfico 11 – Sinais de envolvimento de A1 e A14



Como se pode verificar pelo gráfico, A1 revela um nível de envolvimento baixo na realização das actividades, o que demonstra que a aluna não esteve envolvida na execução da tarefa, certamente devido ao contexto-grupo. A14 demonstra nesta actividade níveis de envolvimento alto na concentração e na persistência.

Após a apresentação e análise destes dados, podemos indicar o nível de envolvimento de A1 e A14 no quadro seguinte:

Quadro 22 – Nível de envolvimento de A1 e A14

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A1	X				
A14			X ⁺		

O nível de envolvimento de A1 é de 1, pelas razões anteriormente apontadas e conforme os elementos do grupo afirmaram e a própria aluna referiu. Assim, pensamos que este resultado não se deveu à organização, interesse ou pertinência na actividade. Por outro lado, A14 revela um nível de envolvimento positivo, 3⁺, com momentos de muita intensidade.

Sessão 6 – Jogo “Mar de Línguas e Culturas”

Na sessão 6 foi alvo da nossa análise a realização do jogo “Mar de Línguas e Culturas” com a duração de cerca de 20 minutos (Anexo 19). Nesta actividade, os alunos em grupos responderam a questões sobre todas as actividades realizadas ao longo do programa de intervenção

Foram observadas duas alunas, A8 e A16, a primeira apresentada como uma criança interessada e introvertida e A16 como igualmente introvertida, mas pouco motivada para as aprendizagens.

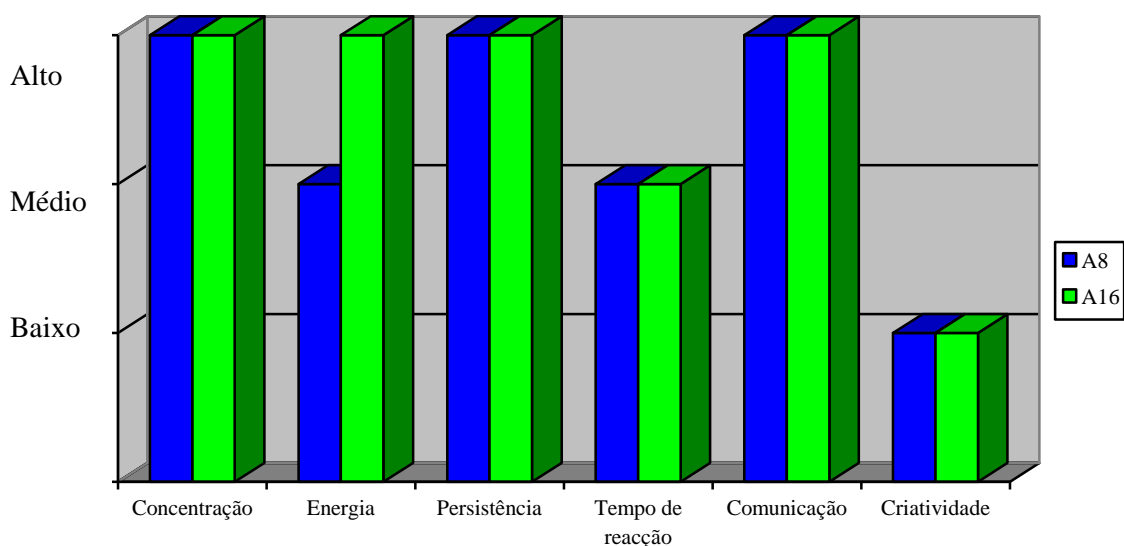
Em relação a A8, os sinais de envolvimento variam entre o nível baixo e o alto (Anexo 19). A aluna revelou estar concentrada na tarefa, ser persistente, não desistindo de responder às questões colocadas e com o maior rigor possível, mesmo quando tinha dúvidas. Demonstrou um nível baixo na criatividade pois, tal como a maioria dos colegas limitou-se a responder sem evidenciar sinais de individualidade. A aluna mostrou reagir com rapidez, indicando logo uma resposta possível dentro do grupo.

Relativamente a A16, esta aluna revelou sinais de envolvimento que variam entre o nível baixo e o alto (Anexo 19). No que diz respeito à concentração, mostrou ter a sua atenção

focalizada na actividade e não se distraiu, estando atenta quer às perguntas dirigidas ao seu grupo, quer às que eram dirigidas aos outros grupos. Quanto à sua energia, esta destacou-se pelo nível alto, a aluna falava alto dentro do grupo, roía as unhas quando davam uma resposta e demonstrava sinais de grande agitação. Nada a fez desviar a sua atenção da realização da actividade e não demonstrou sinais de desistência. Revelou, contudo, um nível baixo na criatividade sem demonstrar sinais de individualidade e/ou de apropriação da informação transmitida.

O gráfico seguinte evidencia os sinais de envolvimento revelados por estas duas alunas na actividade observada:

Gráfico 12 – Sinais de envolvimento de A1 e A14



Como se pode observar pela análise do gráfico, as duas alunas têm um nível de envolvimento positivo, revelando na sua maioria indicadores de nível médio e alto. No nível de energia destaca-se A16, revelando muito entusiasmo na realização da actividade. É de notar que as alunas apresentam o mesmo nível na grande maioria dos descritores.

Tendo esta observação realizada e descrita, podemos indicar o nível de envolvimento de cada aluno, como é visível no quadro que se segue:

Quadro 23 – Nível de envolvimento de A8 e A16

Nível de envolvimento	1	2	3	4	5
A8			X ⁺		
A16				X ⁻	

Podemos afirmar que o jogo proporcionou um nível de envolvimento positivo, sendo uma actividade com momentos de muita intensidade, nível 3⁺ para A8 e 4⁻ para A16, o que retrata a forma empenhada como as alunas se envolveram nesta actividade.

2.2.1 - Conclusões preliminares

Feita a análise individual do envolvimento de cada um dos 12 alunos observados na realização das actividades, mostramos o quadro 23 onde apresentamos o nível de envolvimento de todos os alunos observados.

Quadro 24 – Nível de envolvimento dos alunos

Alunos observados	A1	A2	A3	A4	A5	A8	A11	A13	A14	A15	A16	A19
Nível de envolvimento	1	4 ⁻	4 ⁻	4 ⁺	4 ⁻	3 ⁺	3 ⁺	4 ⁻	3 ⁺	3 ⁻	4 ⁻	4 ⁻

Fazendo uma análise global dos dados apresentados, podemos afirmar que para seis alunos as actividades que efectuaram tiveram momentos muito intensos, pelo que os classificámos de nível 4⁻. Um aluno evidenciou um envolvimento ligeiramente superior, de nível 4⁺. Por sua vez, para três alunos as actividades realizadas foram mais ou menos interrompidas com alguns momentos muito intensos sendo que por isso indicámos o seu nível de envolvimento como sendo de 3⁺. Um aluno evidenciou um nível de envolvimento

ligeiramente inferior, por isso classificámo-lo como sendo de 3^o. Observámos uma aluna com um nível de envolvimento 1, o que corresponde à ausência total de actividade, pois a aluna não participou na actividade proposta ao grupo. Uma vez reintegrada noutra grupo participou activamente na actividade, tendo apresentado o seu trabalho aos colegas, tal como já referimos.

Da análise dos dados apresentados, o nível de envolvimento revelado pelos alunos, nas diferentes actividades que foram observadas, pode classificar-se como um nível médio para a maioria dos alunos. Não temos, contudo, a pretensão de afirmar que todos os alunos se envolveram desta forma, em todas as actividades das seis sessões, nem que as actividades propostas foram deste nível de envolvimento para todos os alunos. Assim, os dados apresentados referem-se apenas ao envolvimento que alguns alunos revelaram em algumas das actividades, pelo que não é nossa pretensão a generalização, mas sim comentar os resultados que obtivemos para os alunos e para as actividades em análise.

Desta forma, tendo em atenção o que referimos acima, as actividades de SDLC observadas tiveram uma boa aceitação por parte da grande maioria das crianças observadas que manifestaram vontade e entusiasmo na sua realização.

Optámos por analisar o nível de envolvimento pois, enquanto indicador de qualidade das actividades propostas pode traduzir indícios do processo de aprendizagem do aluno. Neste processo era nossa intenção identificar estratégias e recursos capazes de promover uma SDLC no âmbito de uma educação para a *era planetária*.

Com base em Laevers (1994) e noutros estudos realizados em contextos semelhantes com crianças (Barros, 2003; Sá, 2008; entre outros), podemos afirmar que quanto mais alto for o grau de envolvimento das crianças, maior será a aprendizagem, uma vez que as crianças se implicam e envolvem na realização das actividades desenvolvendo competências, nomeadamente a competência plurilingue e intercultural.

Na realização das actividades propostas, todos os alunos observados, à excepção de um, envolveram-se de forma positiva, a maioria revelando níveis elevados nos descritores seleccionados, o que nos permite inferir que para a maioria dos alunos observados as actividades foram significativas e propiciadoras de aprendizagens no âmbito da SDLC.

2.3. Entrevista final aos alunos

Nesta secção, e após termos enunciado os dados e a análise referente ao envolvimento dos alunos no programa de intervenção, apresentamos e analisamos globalmente os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos alunos, após a implementação do programa de intervenção.

Na entrevista final as crianças, organizadas em grupo, responderam a algumas questões colocadas no sentido de compreendermos que informação tinham retido, que conhecimentos e representações eram capazes de evidenciar e qual a sua opinião relativamente à avaliação do programa. Assim, pretendíamos identificar possíveis indicadores de mudança no posicionamento dos participantes face à diversidade, após o programa de intervenção.

Desta forma, num primeiro momento, apresentamos os dados relativos à categoria percepção dos conhecimentos adquiridos, no que concerne à diversidade linguística e cultural, à diversidade biológica e à consciência planetária.

Posteriormente, apresentamos e analisamos os dados relativos à avaliação que os alunos fazem do programa de intervenção, relativamente à sua utilidade, ao grau de satisfação e à sua possível divulgação.

Concluimos esta análise com os resultados preliminares no que diz respeito aos dados recolhidos através deste instrumento.

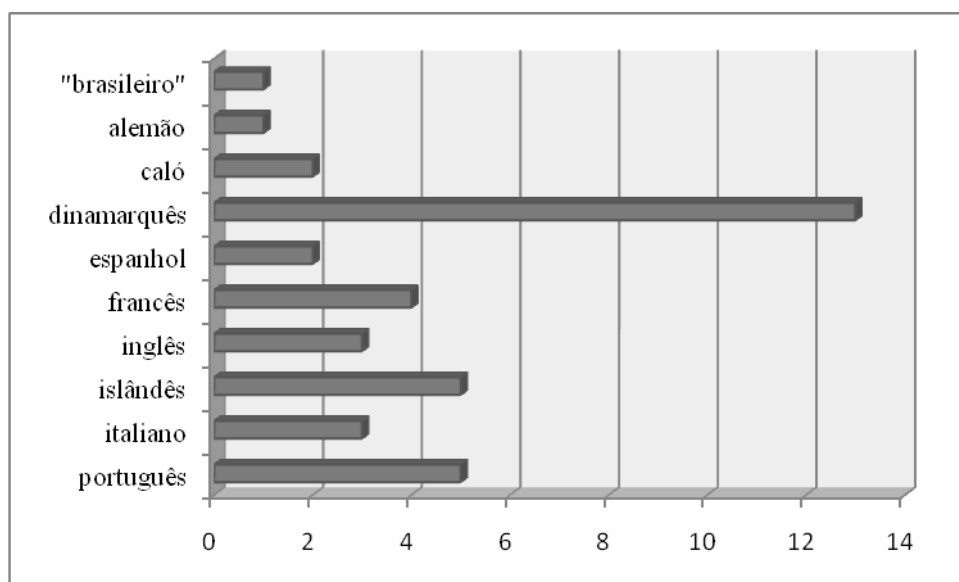
2.3.1 - Percepção dos conhecimentos adquiridos

Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural

Após a análise das transcrições das entrevistas organizámos os testemunhos das crianças de acordo com o sistema de categorias que foi construído de forma progressiva, mediante a combinação de categorias pré-definidas e a sua articulação com as categorias que foram emergindo da análise das transcrições (cf. início deste capítulo, páp. 145-149 e Anexo 21). Verificámos que as crianças enunciaram repetidamente os países e línguas abordadas ao

longo das diversas sessões, com maior frequência para a sessão 5 [“falámos também da Dinamarca/ da cultura/ no trabalho falámos sobre a cultura da Islândia/ a cultura de Portugal nós já conhecíamos” (A4)]. Relativamente às línguas que abordámos, verificamos que as crianças referem todas as línguas, embora de forma desigual, tal como se apresenta no gráfico seguinte:

Quadro 25 – Referências às línguas abordadas ao longo das sessões



Da análise do gráfico, constatamos a referência por parte de uma aluna, A1, à língua “brasileira”, no que foi prontamente desmentida por um colega [“No Brasil falam português” (A14)]. Verificamos também a referência ao caló, língua que não foi abordada em nenhuma sessão, tendo nós apenas feito uma referência ao facto de ser a língua dos ciganos na Península Ibérica e de existirem meninos na sala de aula que falavam este idioma, como podemos constatar no comentário do aluno A11 [“ele [A14] fala caló, nós não vamos tratá-lo mal só porque ele fala caló”].

Os alunos identificaram as línguas oficiais de diversos países, nomeadamente: [“[língua oficial da Dinamarca] dinamarquês” (A5); “Conhecemos também que o Brasil também não era uma língua diferente de Portugal” (A7); “Alemão/espanhol” (A18)]. Identificaram as lendas

que trabalhámos, originárias da Dinamarca, da Islândia e de Portugal: [“Vimos fotografias da Dinamarca/ ficámos a conhecer um pintor muito famoso Christian (...) era escritor (...) Den Lille Havfrue” (A4); “além disso a Dinamarca é um país muito grande” (A7); “O pirata [lenda da Islândia Naddod]” (A8, A9 e A19)].

Na entrevista todos os alunos souberam dizer por palavras suas, o que era a diversidade linguística e cultural e estabeleceram frequentemente relação entre ambas, [“Porque são línguas diferentes logo têm culturas diferentes, não têm os mesmos costumes, as culturas são outras” (A2); “São várias línguas diferentes” (A4)].

Para além da análise dos dados recolhidos com a entrevista final, analisámos a ficha de registo diário referente à sessão 2.

Quadro 26– Sessão 2 – O que aprendi com esta sessão?

Afirmações das crianças	Número de respostas obtidas
“Aprendi os países e onde ficavam”	4
“Aprendi algumas línguas”	3
“Saber mais sobre o mapa de Portugal”	1
“Aprendi outros países”	4
Fugiu à resposta	5

Com base nos dados revelados no Quadro 26, podemos verificar que um número significativo de alunos diz ter aprendido “outros países”, “os países e onde ficavam” e “algumas línguas”, reconhecendo a diversidade linguística existente na Europa. Os alunos que fugiram à resposta, apenas referem que aprenderam muita coisa não conseguindo especificar o que aprenderam.

Pelos dados expostos, quer da entrevista final quer da ficha de registo diário, nota-se que as crianças tomaram consciência da diversidade linguística e cultural e da sua importância, localizaram no mapa alguns países por nós referenciados e as suas línguas oficiais.

Convém referir que o aluno que na entrevista/questionário inicial mencionou não querer conhecer outras línguas ou culturas (A15), na entrevista final mudou o seu posicionamento, dizendo que gostaria de conhecer outras línguas e culturas [“porque assim já sei melhor as línguas deles, para perceber melhor”]. Deste modo, no final do programa verificámos uma maior predisposição de todos os alunos para continuarem a contactar com outras línguas e culturas e o alargamento da sua cultura linguística, um dos objectivos das abordagens de SDLC (cf. Candelier, 2004; Martins, 2008).

Vejamos, de seguida, os conhecimentos que os alunos revelaram ter adquirido no que concerne à diversidade biológica.

Conhecimentos sobre a diversidade biológica

Nesta subcategoria incluímos as unidades de registo que remetem para conhecimentos que os alunos tenham adquirido sobre a diversidade biológica e sua preservação (Anexo 22).

Analizando os dados recolhidos na entrevista, verificamos que a maioria dos alunos relaciona a diversidade biológica apenas com os animais [“vários animais” (A2 e A4)], sendo que apenas um aluno (A15) a identifica como a variedade de “seres vivos (...) muitos seres vivos”.

No final do programa de intervenção e na entrevista, os alunos revelaram ter reconhecido que existem animais em vias de extinção devido aos comportamentos negligentes do homem e sabem identificar medidas de defesa da diversidade biológica [“Não poluir/ porque podemos estar a matar muitos animais (...) cada vez desaparecem mais animais /por causa disso/ nós às vezes por causa/ temos o lixo não é e podemos /estar a matar dezenas de animais” (A4)], evidenciando também terem compreendido a necessidade de ter comportamentos cívicos que se coadunem com a nossa pertença planetária [“não atirar lixo para o mar” (A7); “tomar conta delas [espécies marinhas em vias de extinção]” (A4); “Os

peixes não fazem nada/ não há necessidade de atirar lixo para o mar/ temos os caixotes de lixo/ anda-se um bocadinho e põe-se lá” (A16)].

Nesta subcategoria incluímos também as respostas dos alunos sobre a relação existente entre a diversidade linguística, a cultural e a biológica. Convém referir que na sessão 3 – *Mar de animais* - a maioria dos alunos afirmou que estes tipos de diversidade não estavam relacionados, ao contrário do que aconteceu com a maioria dos alunos na entrevista final; no entanto, não conseguiram explicar a sua interligação [“Mais línguas/ culturas/ animais e várias coisas etc” (A14)]. De facto, a única aluna que referiu (A2), na entrevista final, não existir relação entre a diversidade linguística, cultural e biológica, mudou de opinião no decurso da conversa, afirmando posteriormente que sim existia relação entre estes tipos de diversidade. No entanto, apesar de os alunos declararem que a preservação da diversidade é importante, não sabem explicar como os diferentes tipos de diversidade se relacionam entre si, com efeito trata-se de uma questão complexa que requer um outro tipo de abordagem e de materiais.

Estando conscientes que o desaparecimento destes tipos de diversidade, linguística, cultural e biológica, tem impactos muito diversos no nosso Planeta, não foi nossa pretensão sobrevalorizar uma em detrimento das outras, mas sim sensibilizar as crianças para a importância da diversidade, independentemente da sua natureza.

Observemos de seguida, a manifestação de opiniões dos alunos compatíveis com uma consciência planetária.

Consciência Planetária

Para analisar esta subcategoria, e em analogia com o que foi feito anteriormente, recolhemos todas as referências dos alunos susceptíveis de revelarem compreensão da responsabilização individual e colectiva pelo futuro da humanidade, uma vez que as questões de SDLC se enquadram com esta consciência.

Assim, relativamente à consciência planetária, as unidades de registo revelam uma grande preocupação da maioria dos alunos na relação com o Outro, no respeito pela individualidade [“Nós temos que respeitar todos” (A10); “Respeitar [as pessoas]” (A18)].

Esta preocupação com o Outro, no respeito da sua língua e cultura, está claramente patente nas afirmações dos alunos: “Não devemos julgar/ pessoas por elas não terem a mesma língua que nós/ devemos tentar esforçar-nos um bocado/ para perceber o que eles nos querem dizer (...) Porque por exemplo/ vem um estrangeiro a Portugal/ não o podemos julgar sem o conhecer” (A2); “Não é só por ela não falar/ a nossa língua que vamos tratar mal” (A11); “Não vamos criticar só /porque não falamos a mesma língua (...) Bem/ porque só por não ser da nossa cultura/ nós temos a nossa e eles têm a deles/ não vamos criticar agora a cultura deles/ só por a nossa estar primeiro/ temos que não tratar/ mal a cultura deles/ nem eles a nós” (A8).

Os alunos revelaram também preocupação em aceder a outros conhecimentos, demonstrando curiosidade em conhecer outras línguas e culturas [“E é importante/ saber outras coisas/ não é só a nossa que interessa/, podemos saber mais /coisas sobre as outras/ não é só nós” (A4)].

Estes testemunhos revelam que os alunos estão despertos para o contacto com a diversidade, com outras línguas e culturas, e que demonstram uma consciência cívica necessária à consciencialização da nossa pertença planetária.

Seguidamente, e depois de termos apresentado as representações e os conhecimentos que as crianças revelaram ter adquirido e/ou desenvolvido com o programa de intervenção, expomos a avaliação que elas fazem sobre o mesmo e que se constitui como a última categoria de análise do nosso estudo, relativamente aos alunos.

2.3.2. Avaliação do programa

Utilidade

Para analisar esta categoria e no seguimento do que temos feito, também recolhemos todas as referências dos alunos durante a entrevista final, no que concerne à utilidade, satisfação e divulgação do programa de intervenção.

Desta forma, e relativamente à utilidade do programa, recolhemos as unidades de registo que evidenciam as representações dos alunos sobre a utilidade deste programa para a sua formação pessoal e escolar (Anexo 23).

A maioria dos alunos referiu que “ficámos a conhecer muito mais coisas” (A7). Assim, consideraram que o programa serviu para contactarem com línguas e culturas que não conheciam [“aprendemos culturas diferentes/ línguas (...) culturas/ vários nomes de países que nós/ fazemos aqui na escola/ como fazemos tipo numa peça (...) estarmos mais ao nível das coisas/ esforçarmo-nos mais um bocado” (A2); “Aprendi como era as línguas/ como era as culturas/ aprendi que as línguas são todas diferentes/ mas nós tentámos adivinhar o que eles queriam dizer/ nós percebemos/ nós tentámos/ tinha várias línguas que não eram iguais às nossas” (A16); “Serviu para nós aprendermos línguas/ novas e países” (A19); “Eu o que eu aprendi que /como é que era a cultura/ os países/ as línguas/ mais como eram as espécies marinhas e que aprendi mais daquilo que nunca tinha ouvido falar” (A8)].

Com este programa, as crianças desenvolveram a consciencialização de alguns problemas ambientais nomeadamente os relativos à poluição marítima [“(...) não podemos deitar lixo para o chão/ nem para o mar porque/ poluímos o mar” (A5)].

Os alunos identificaram também que com o programa estavam mais conscientes da necessidade do respeito pelo Outro, linguística e culturalmente diferente [“Acho que aprendi que devemos/ tratar bem as pessoas”, “[aprendemos] Não tratar mal as pessoas /que não falam a nossa língua” (A5)]. Por outras palavras, e em consonância com o que apresentámos anteriormente no capítulo I, concebemos uma educação para a *era planetária* como uma educação que fomenta o relacionamento com o Outro e com o ambiente, e pensamos ter despertado nos alunos o desejo do diálogo, da intercompreensão, enquanto capacidade que qualquer sujeito tem de compreender novos dados verbais através da promoção de estratégias de descodificação (cf. figura da cidadania planetária, pág. 20).

Alguns alunos referiram que o programa para além de ser útil para a aquisição de conhecimentos também serviu para divertir, sendo a dimensão da ludicidade frequentemente referida [“Nós fizemos muita coisa/divertimo-nos muito” (A16)].

Passemos, de seguida, à subcategoria referente à satisfação ou insatisfação revelada pelos alunos em relação ao programa implementado.

Satisfação

Devemos referir, novamente, que os dados referentes a esta subcategoria integram as unidades de registo evidenciadas durante a entrevista final que apresentam os aspectos que os alunos dizem ter gostado mais e menos no programa (Anexo 24).

No decurso da entrevista a maioria dos alunos referiu ter gostado de tudo [“eu gostei de tudo”(A4); “porque nós gostámos” (A11)]. Quando questionados sobre os motivos para terem gostado de tudo, referiram que tal se deveu ao facto de aprenderem conteúdos que não conheciam [“foi bom para nós/ aprendermos outras coisas/ línguas e espécies” (A10); “foi bom porque /aprendemos muitas mais coisas sobre as línguas/ as espécies animais” (A14); “foi bom porque aprendemos línguas/ como se deve tratar animais/ e outro tipo de coisas” (A1); “gostei [serviu para] aprender línguas novas/ países/ culturas” (A9)].

As actividades mais referidas como sendo as preferidas dos alunos foram: o jogo final, sessão VI, o trabalho de grupo sobre as lendas e aspectos característicos dos países de onde as lendas eram originárias, sessão V, e o trabalho de grupo sobre os animais marinhos, sessão III. É de referir que os dois trabalhos de grupo foram realizados com o auxílio do computador Magalhães, o que possivelmente terá aumentado o nível de morivação e de envolvimento dos alunos.

A realização do jogo final com questões referentes a todas as sessões foi uma das actividades mais apontada como sendo do agrado de muitos alunos [“eu gostei de tudo/ mas gostei mais do jogo” (A4); “jogos” (A18)].

Os alunos afirmaram também ter gostado da actividade de grupo sobre as lendas e aspectos identitários dos países de onde eram originárias [“eu gostei de estar a falar /sobre a Dinamarca e sobre/ os outros países” (A13); “eu gostei de tudo/ mas gostei mais do jogo e quando/ falámos sobre a Dinamarca/ a Islândia e Portugal” (A4)]. Outra actividade de grupo

também referida foi a realização do livro sobre a identidade dos animais marinhos [“foi da identidade dos peixes no Magalhães” (A11)].

De uma maneira geral, na maioria das sessões houve sempre alguma actividade de que os alunos afirmaram ter gostado, sendo as mais referidas a realização dos trabalhos de grupo e os jogos “Mar de Línguas e Culturas”. Este tipo de organização, trabalho de grupo, é o preferido pelos alunos o que poderá revelar a sua importância para o desenvolvimento de atitudes (entajuda) e valores (respeito pela opinião do outro) que fazem parte dos objectivos no âmbito de uma educação para uma cidadania planetária.

Consideramos que estas preferências poderão estar relacionadas com o factor de novidade, pois algumas não são habituais em sala de aula, ou por recorrerem ao uso das novas tecnologias da comunicação (computador Magalhães), ou também por serem actividade dinâmicas que implicam a participação e o envolvimento dos alunos de modo activo (cf. secção anterior sobre níveis de envolvimento).

Durante o programa pedimos aos alunos que preenchessem, no final de cada uma das seis sessões, uma ficha de registo diário, ora sobre o que tinham aprendido, ora sobre o que tinham gostado mais de fazer, ora sobre o que tinham gostado menos de fazer, ora sobre o que gostariam de saber mais.

A análise das fichas de registo diário relativas à 1ª sessão revela que a maioria dos alunos refere, novamente, que gostou de tudo. No entanto, alguns alunos especificaram as actividades que foram mais do seu agrado, nomeadamente a construção da biografia da turma [“eu gostei mais de montar o peixe” (A12)]; conhecer países [“os países” (A19)]; construir o álbum [“aprender e gostei do álbum” (A2)] e um aluno referiu que gostou de ser filmado [“foi ser filmado” (A7)]. Atentemos ao quadro que se segue com a representação dos dados enunciados.

Quadro 27 – O que mais gostei nesta sessão? – S1

Afirmações das crianças	Número de respostas obtidas
“Construir o álbum”	1
“Conhecer países”	3
“Construir a biografia da turma”	1
“Ser filmado”	1
“De tudo”	9

Da análise do quadro, verificamos que a maioria dos alunos (9 alunos) gostou de todas as actividades não especificando, mas alguns (3 alunos) referiram que gostaram de “aprender sobre os países” o que nos faz reconhecer a sua motivação intrínseca, já revelada na entrevista/questionário inicial, das crianças em contactarem com outras realidades culturais. Este aspecto valoriza o papel que uma sensibilização à diversidade linguística e cultural pode desempenhar na educação desde cedo.

Na sessão 3 distribuámos a ficha de registo individual que procurava identificar o que os alunos tinham gostado mais naquela sessão. Verificámos que a maioria dos alunos responde que gosta de tudo, 3 alunos referem que gostaram de conhecer animais [“eu gostei de aprender animais” (A1)] e uma aluna gostou mais de ir ao quadro [“foi de ir ao quadro” (A10)]. Podemos observar os dados apresentados no quadro que se segue.

Quadro 28 – O que mais gostei nesta sessão? – S3

Afirmações das crianças	Número de respostas obtidas
“Ir ao quadro”	1
“Conhecer animais”	3
“De tudo”	11

Relativamente à sessão 5, a maioria dos alunos referiu que gostou de tudo, especificando, alguns alunos dizem ter gostado de conhecer outra língua (3 alunos) [“aprendi outra língua” (A10)]; [“de aprender como é a Dinamarca” (A4)]; pintar (A7); escrever (A14); as lendas (2 alunos), tal como procura mostrar o quadro que se segue:

Quadro 29 – O que mais gostei nesta sessão?- S5

Afirmações das crianças	Número de respostas obtidas
“Conhecer outra língua”	3
“Aprender como é a Dinamarca”	1
“De tudo”	9
“Pintar”	1
“Escrever (trabalho de grupo)”	1
“Lendas”	2

Pensamos que as crianças referenciam o contacto com outra língua (3 alunos), e com outro país (1 aluno), neste caso a Dinamarca, devido à predisposição que os alunos revelaram desde o primeiro momento para o contacto com outras línguas e culturas (cf. dados da entrevista/inquérito inicial), o que nos faz reflectir sobre a importância deste tipo de abordagem na formação de futuros cidadãos mais abertos ao Outro, mais preparados para a construção de uma cidadania planetária.

Já na sessão 6, um número igual de alunos (4 alunos) identificou que gostou do jogo *Mar de Línguas e Culturas* [“foi jogar o jogo mar de línguas e culturas” (A7)] e que gostou de tudo [“eu gostei da sessão” (A9)]. Dois alunos identificaram que gostaram das actividades sobre a Dinamarca [“aprendi a cultura dinamarquesa” (A4)] e uma aluna identificou que gostou mais de aprender mais coisas sobre o seu país [“aprendi mais coisas sobre o Portugal” (A1)]. Observemos o quadro que segue com os dados enunciados:

Quadro 30 – O que mais gostei nesta sessão? – S6

Afirmações das crianças	Número de respostas obtidas
“Jogo Mar de línguas e culturas”	4
“Perguntas sobre a Dinamarca”	2
“Aprender mais coisas sobre Portugal”	1
“De tudo”	4
Foge à resposta	1

Da análise do quadro, verificamos que a actividade preferida pela maioria dos alunos (4 alunos) foi a realização do jogo *Mar de Línguas e Culturas*. De facto, os jogos enquanto estratégia educativa acarretam vantagens cognitivas, sociais e afectivas, nomeadamente as inerentes a uma maior motivação e predisposição dos alunos para a realização da tarefa, tal

como tem vindo a concluir diversos estudos, Evans, 1989; Neto, 1999, 2007, entre outros. É de referir que, ao longo de todo o programa de intervenção usámos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente o computador Magalhães distribuído aos alunos no âmbito do Plano Tecnológico da Educação. Procurámos com esta estratégia desenvolver nos alunos a capacidade de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano (ME, 2001: 15).

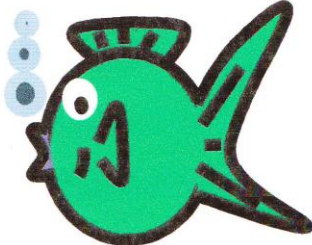
Para finalizar e para ilustrar as representações das crianças sobre o programa de intervenção, solicitámos, no final da última sessão, que preenchessem a ficha individual *Um mar de línguas e culturas*. Apresentamos de seguida, alguns exemplos retirados das fichas, estes exemplos foram escolhidos tendo como base os seguintes critérios: resposta ao inquérito/entrevista inicial (A15) e as respostas mais completas (A4; A12; A9).

O aluno (A4) considera que conheceu alguns aspectos culturais da Dinamarca e da Islândia com o programa *Mar de Línguas e Culturas*.

Figura 26 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A4

“Um mar de línguas e culturas”,
visto pelos olhos dos alunos...

Data: 24/04/09



Aprendi sobre a Dinamarca e Islândia gostei do jogo mar de
línguas vimos a cartografia de grã-bretanha e da Islândia
jogamos um jogo muito bonito.

No final do programa, o aluno A15 revela predisposição para o contacto com outras línguas e culturas, ao contrário do que inicialmente havia defendido que não gostaria de conhecer outras línguas e culturas.

Figura 27 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A15

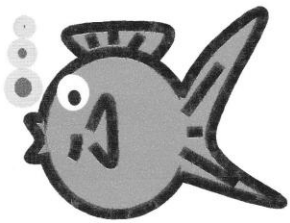
Projecto “Um mar de línguas e culturas”,
visto pelos olhos dos alunos...

Nome: _____

Data: 30 de Maio de 2009

Eu gostei da história que a professora contou, gostei das línguas Dinamarquesa, Islândia e Portugal.

Obrigado



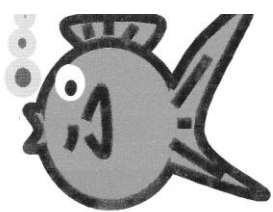
O aluno A9 menciona as aprendizagens que considera que realizou ao longo do programa de intervenção, mencionando algumas actividades do programa.

Figura 28 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A9

“Um mar de línguas e culturas”,
visto pelos olhos dos alunos...

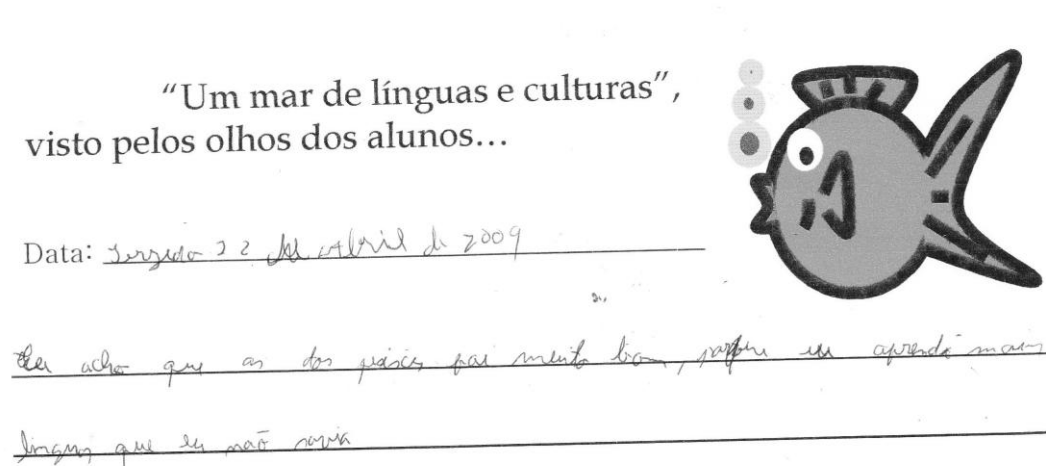
Data: 24,04,2009

Eu aprendi três países diferente e fazer três grupos e jogo de taboleto.



O aluno A12 diz ter gostado do programa, menciona que “dos peixes foi muito bom” e que as actividades contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos.

Figura 29 – Ficha de avaliação final do programa do aluno A12



Deste modo, e terminada a análise desta subcategoria, podemos afirmar de um modo geral, que a maioria das crianças apreciou todas as actividades propostas, revelando, contudo, alguma dificuldade em especificar aprendizagens e descrever as actividades preferidas.

Divulgação

Para a apresentação desta subcategoria analisámos algumas unidades de registo dos alunos durante a entrevista final que remetem para a divulgação do programa junto das famílias (Anexo 25). Convém referir, mais uma vez, que o programa foi apresentado aos elementos do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Canelas, às docentes da Escola do 1º Ciclo do Alquebre e foi enviado aos encarregados de educação um folheto que apresentava o programa de intervenção antes da sua implementação (Anexo 2).

Pensamos ser importante averiguar se o programa cativou as crianças e se partilharam com as suas famílias o que tinham aprendido e realizado. Assim, na impossibilidade de inquerir os pais, considerámos que a estratégia mais adequada e exequível seria a de analisar as unidades de registo da entrevista final aos alunos.

Assim, e quando questionados sobre se tinham falado com os familiares mais directos (pais, avós e irmãos) sobre o programa que tínhamos desenvolvido, a maioria dos alunos referiu que sim, tendo apenas três alunos (A14, A11 e A1) respondido que não. É de referir que A14 é irmão de A2 e A2 referiu que “contámos muita coisa/ eu contei mais aos meus pais/ foi aquilo da Dinamarca/ do trabalho de outros colegas/ eu fiquei a saber muitas coisas e/ contei o que eles contaram/ ao meu pai (...) [e o teu pai gostou?] gostou”.

Foram várias as actividades que os alunos referiram ter divulgado junto dos seus familiares [“falei do jogo/ da Dinamarca/ da Islândia/ de Portugal de tudo o que /os outros grupos fizeram/ e contaram” (A4); “[contámos] sobre as línguas” (A16); “disse que estávamos/ a aprender a falar/sobre os outros países/ a aprender jogos (...) que estávamos a jogar jogos com/ perguntas para/ respondermos de países e de pessoas” (A13)].

Alguns alunos mencionaram as respostas que obtiveram dos seus familiares [“eu falei (...) Disse que estávamos a fazer um/ projecto que se chamava/ “Mar de Línguas e Culturas” e a minha mãe/ disse que fazia bem fazer isso/ para nós aprendermos mais línguas” (A10)], e identificaram os assuntos que os familiares mais tinham gostado [“o que o meu pai /mais gostou foi da Islândia” (A2)].

Face ao exposto, verificamos que as crianças foram explicando aos seus familiares algumas actividades que estavam a realizar, assim como referindo os conhecimentos que estavam a adquirir no âmbito do programa de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica, *Mar de Línguas e Culturas*. No entanto, mais uma vez se nota que as crianças não são ainda capazes de especificar e verbalizar os conhecimentos que julgam ter adquirido, restringindo o seu discurso à enumeração. Tal dificuldades poderá revelar uma menor consciencialização das temáticas.

2.3.3. Conclusões preliminares

Para concluir a análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos alunos, após a implementação do programa de intervenção apresentamos algumas considerações referentes às categorias *percepção dos conhecimentos adquiridos* e *avaliação do programa*, de modo a proporcionar uma visão global dos resultados alcançados através da aplicação deste instrumento.

Podemos afirmar que, através do programa proposto, os alunos iniciaram o desenvolvimento de uma *consciência planetária* (cf. Figura 2, pág. 20), ficando sensibilizados para a existência da diversidade linguística, cultural e biológica, conhecimentos esses que, embora incipientes e necessitando de maior aprofundamento, poderão concorrer para uma mudança de atitudes e para a assunção de comportamentos cívicos essenciais para a promoção da *humanidade comum*. Neste sentido, os alunos desenvolveram atitudes de valorização da diversidade e de respeito pelo Outro. Consciencializaram-se também da importância do respeito pelas espécies animais, nomeadamente as marinhas, e sobre a necessidade de preservar o ambiente, os seres vivos e as línguas/culturas em vias de extinção.

Pelos dados apresentados, podemos verificar que a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de respeitar as línguas, costumes e tradições de outros povos, salvaguardando o seu enquadramento na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). O facto de referirem, quer nas fichas de registo, quer nas entrevistas, que tinham gostado de contactar com diferentes línguas e culturas, permite-nos inferir que as crianças desenvolveram atitudes de curiosidade, respeito, de valorização e de abertura ao Outro, à diversidade linguística e cultural e alargaram a sua cultura linguística (cf. Candelier, 2003; Simões, 2006). Estas atitudes e conhecimentos são fulcrais no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural (cf. capítulo 2 do presente estudo). As crianças desenvolveram, ainda, atitudes de valorização da diversidade biológica, patentes na forma como justificam a necessidade de alteração de certos comportamentos para a preservação das espécies marinhas em vias de extinção.

Embora estejamos cientes de que, com este programa, os alunos adquiriram alguns conhecimentos que poderão levar a algumas mudanças nas representações e comportamentos, não podemos inferir sobre a prevalência destas representações e atitudes dada a brevidade do programa de intervenção (6 sessões, decorridas entre 11 de Março a 22 de Abril de 2009). Devemos, contudo, referir que o jogo *Mar de Línguas e Culturas*, em suporte físico e online, esteve disponível para os alunos até ao final do ano lectivo e que, por diversas vezes, segundo o relato da professora titular de turma foi utilizado pelos alunos [“eles querem fazer e não interessa/ se é para ganhar/ só para a filmagem/ não interessava eles querem/ fazer e depois em /que site é que está o jogo/ onde é que nós vamos buscar aquilo eles ficaram / mesmo entusiasmados e/ gostaram mesmo de saber/ eles ficaram interessados nos países/ em que estavam a trabalhar/ e quiseram ver imagens dos países/ que andaram a trabalhar”].

Nesta linha de pensamento, pensamos poder afirmar que o nosso estudo, tendo como ponto de partida a integração curricular da sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica e a educação para a *era planetária*, contribuiu para que os alunos perspectivassem as realidades e problemas de uma forma cada vez mais *polidisciplinar* (cf. Morin & Le Moigne, 2000). Assim sendo, pensamos que o nosso programa de intervenção foi ao encontro de uma perspectiva de *gestão curricular flexível* (cf. Roldão, 2000; Alonso, 1999), enquanto impulsionadora do encontro articulado de diversas áreas curriculares (língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressões plástica e dramática, línguas, área de projecto, formação cívica, educação tecnológica, ...).

Tendo realizado esta síntese dos resultados obtidos a partir da análise dos dados referentes aos alunos, apresentamos de seguida a análise dos dados relativos à professora titular de turma.

3. Apresentação e análise dos dados - a professora

Relativamente aos dados referentes à professora titular de turma procedemos à análise de conteúdo de cada uma das entrevistas de acordo com as categorias anteriormente anunciadas. Em primeiro lugar, apresentaremos os resultados recolhidos através da aplicação da entrevista inicial à professora (EP1), procurando caracterizar o seu perfil linguístico-comunicativo e as suas representações face à diversidade linguística e cultural (Anexo 26). Num segundo momento, faremos a apresentação e análise dos dados recolhidos através da aplicação da segunda entrevista (EP2), após um primeiro contacto da professora com os materiais construídos (cf. Anexo 27), procurando observar o interesse da professora por estes, nomeadamente a pertinência curricular que lhes atribui. Em seguida, apresentaremos e analisaremos os dados obtidos através da aplicação da entrevista final (EP3), após o desenvolvimento do programa *Mar de Línguas e Culturas*, procurando identificar possíveis indicadores de mudança nas suas representações relativamente à diversidade linguística e cultural e avaliar o impacto do programa na professora (cf. Anexo 28).

Por fim, discutiremos a globalidade dos dados numa tentativa de sintetizar as conclusões da nossa análise de forma a dar resposta às questões de investigação do nosso estudo.

3.1. Apresentação e análise dos dados da entrevista inicial (EP1)

A entrevista inicial dividiu-se em duas partes correspondentes a dois temas distintos, como podemos ver no quadro-síntese que a seguir se apresenta, construído a partir do guião da entrevista (Anexo 29). Importa ainda referir que esses dois tópicos nos serviram de orientação para a realização da entrevista.

Quadro 31 – Estrutura e finalidades da entrevista inicial

Partes da entrevista	Finalidade
Biografia linguística	- Conhecer o perfil linguístico da professora e as relações que estabelece com as línguas
Concepções face à diversidade linguística e cultural	- Identificar concepções da professora face à diversidade linguística e cultural

3.1.1 Perfil linguístico - caracterização

De modo a caracterizar o perfil linguístico-comunicativo da professora, centrámo-nos na primeira parte da entrevista inicial. Nessa parte inicial, referente à sua biografia linguística, pretendíamos identificar a sua língua materna (LM), possíveis situações de aprendizagem precoce de uma ou mais LE, grau de proficiência (domínio), situações de aprendizagem e curiosidade em relação às línguas estrangeiras (LE) (cf. Andrade, Martins & Leite, 2002; Gomes, 2006; Martins, 2008).

Dos dados recolhidos nesta primeira entrevista obtivemos também conhecimento relativamente às imagens que a professora construiu acerca das línguas com que contactou ao longo do seu percurso pessoal, académico e profissional (cf. Anexo 26). Estes dados iniciais serviram de ponto de partida para uma compreensão das representações que a professora evidencia após contacto com o programa de intervenção, de modo a compreendermos até que ponto essas representações iniciais se mantiveram ou se modificaram.

Pela resposta da entrevistada às duas primeiras questões apresentadas, observámos que a sua LM é o português, e que não aprendeu outra língua na primeira infância.

Quanto ao domínio de línguas e às línguas aprendidas (questão 3), a professora referiu ter aprendido o inglês e o francês em contexto escolar, referindo-se às línguas enquanto objectos de ensino/aprendizagem [“ahm / não só tive o básico que toda a gente/ tem o inglês e o francês na escolaridade/ mas depois não tirei/nenhum curso linguístico”], mencionando um

maior contacto com o inglês, [“o inglês graças a muitas/ músicas e muito/ muitos filmes”] (cf. Martins, 2008; Pinto, 2005).

Quando confrontada com a questão 4 (“Existe alguma língua que não conhece, mas que gostaria de aprender? Porquê?”), a entrevistada refere que em criança sentia curiosidade em relação ao alemão [“em pequena achava piada /ao alemão porque eu achava /que os meus pais falavam/ às nossas /às/ para nos dizer a contar /segredos em alemão/ mas depois descobri que eles/ só diziam era a língua dos p/ uhm por isso /na altura gostava imenso/ de falar alemão”]. No entanto, actualmente considera suficiente a aprendizagem do português e do inglês [“mas/ sinceramente/ acho que hoje em dia/ o português e o inglês / acho que é suficiente”]. O interesse manifestado pela aprendizagem do inglês surge associado a adjectivos utilitários e à imagem de poder económico, social que a entrevistada confere a esta língua [“mas/nós/ sem o inglês que é a língua /que mais se usa/ sem o inglês/ embora agora /se ouça falar muito francês/acho que sem o inglês nós /não vamos a lado nenhum”].

A questão seguinte desta primeira parte da entrevista prendia-se com a importância conferida à aprendizagem de línguas estrangeiras (questão 5). Verifica-se que a professora considera importante que os alunos aprendam línguas estrangeiras, contudo foca a sua atenção apenas na aprendizagem do francês e do inglês (cf. Anexo 26).

A última questão desta primeira parte da entrevista (questão 6) referia-se à importância conferida à LM pela professora. Quando questionada se gostaria de mudar de LM, a professora responde que não, contudo não alega os motivos da sua resposta.

3.1.2 Concepções da professora face à diversidade linguística e cultural

Imagens das línguas

Os dados recolhidos na entrevista inicial evidenciaram que a professora considera a aprendizagem do inglês uma mais-valia em termos de o domínio desta língua poder dar aos sujeitos um maior acesso ao conhecimento [“em toda essa informação/ toda essa informação/ que os rodeia está em inglês /e eles precisam mesmo”]. Convém referir que a professora

confere particular valor ao inglês pelo poder e projecção social e cultural que julga ter [“mas/nós/ sem o inglês que /é a língua que mais se usa/ sem o inglês”] e menciona no seu discurso o francês e o alemão, porém não lhes confere igual valor [“tudo mais está lá/ o inglês em alguma parte/ francês/ raramente o alemão”].

Para além disso, refere-se à língua materna como *instrumento de construção e afirmação de identidade individual e colectiva*, relacionando a LM com a identidade e socialização [“acho que nós devemos saber falar o português **a nossa língua** e depois /as outras”].

Como já foi referido acerca do perfil linguístico da professora, a entrevistada percepciona as línguas como objectos de ensino/aprendizagem, referindo quer os contextos formais quer não formais de aprendizagem [“inglês e o francês/ na escolaridade (...) inglês graças a/ muitas músicas e muito/muitos filmes”]. No entanto, a professora apenas parece valorizar a aprendizagem formal (escolar) de línguas, uma vez que considera que não aprendeu nenhuma língua na infância, porque não frequentou nenhum curso linguístico [“mas depois não /tirei nenhum curso/ linguístico”].

Por fim, nesta categoria, a professora reporta-se às línguas enquanto instrumentos de construção de relações interpessoais, sendo esta imagem perspectivada na óptica da comunicação e de expressão individual [“à nossa capacidade de exprimir / uhm/ e que às vezes/ no meio da nossa língua /misturamos todas as outras /para nos fazermos entender/ por isso acho que é uma /ferramenta para nos expressar”].

C2. Atitudes face às línguas

A análise das ocorrências na categoria *Atitudes face às línguas* evidencia que a professora demonstra algumas atitudes de *discriminação linguística* e de fechamento à diversidade, quando considera suficiente a aprendizagem do português e do inglês em detrimento de outras línguas [“mas/ sinceramente/ acho que hoje em dia/ o português e o inglês / acho que é suficiente”] e quando refere que os alunos apenas deveriam aprender o inglês e o francês como línguas estrangeiras.

Assim, apesar de a professora dizer considerar a diversidade linguística como algo positivo, a sua representação acerca da diversidade circunscreve-se à LM, ao inglês e pouco mais.

C3. Imagens e atitudes face às culturas

Relativamente a esta subcategoria, a professora evidencia abertura ao contacto com outras culturas [“eu nunca tive nenhum/ entrave em relação a isso”], referindo que os seus alunos revelam interesse e curiosidade por outras culturas [“uns com os outros sobre /diferentes culturas /e eles gostam de saber/ é desde a religião/ desde/ a maneira de estar/ a maneira de se comportarem/ os miúdos às vezes eles ficam admirados/ por uns fazerem umas coisas /os outros não fazerem e/uhm/ e/ isso tudo isso/é cultura”].

Não obstante esta abertura ao contacto com outras culturas, a professora evidencia sinais de discriminação cultural, referindo a existência de culturas “castradoras” [“certas coisas que às vezes/determinadas/ uhm/culturas/ não permitem são um bocado castradoras”]. É de referir também a ocorrência de laivos de etnocentrismo cultural, pela valorização afectiva do seu local de pertença patente, nomeadamente, no emprego do diminutivo [“sou portuguesa /nascida em Santo Ildefonso/ mesmo aqui no Portinho”].

3.1.3. Concepções da Educação para a era *planetária*

C4. Educação Intercultural

No que concerne à subcategoria *Multiculturalismo* verificamos que a professora reconhece a diversidade cultural existente no nosso tecido social [“em Portugal e qualquer/ país que seja temos todo/ e mais algum tipo de culturas /porque os povos andam de um lado/ para o outro não há/ não há/ nada estanque e/ nós temos que nos adaptar a isso por isso/ uhm/ a diversidade já faz parte/ já começa a fazer parte da nossa/ da nossa cultura”] e refere que o

contacto entre culturas diferentes origina uma “assimilação” de traços culturais [“umas vezes mais rápido/ se dá essa assimilação outras /vezes mais lenta uhm// começa a entrar na nossa /na nossa cultura”], parecendo encarar a mestiçagem cultural como uma fatalidade nem sempre positiva. No seu discurso, a professora apesar de referir a sua predisposição para o contacto com outras culturas [“é ter um pouco de tudo/ aprender um pouco de tudo/ e/ fazer um pouco de tudo”] foca como quadro de referência a cultura portuguesa [“de acordo com/ as nossas regras/ obviamente”].

Em síntese, com a análise dos dados referentes à entrevista inicial, apercebemo-nos que as línguas são percepcionadas pela professora, sobretudo, como objectos de *ensino-aprendizagem*, principalmente em contexto formal, e como *objectos de poder*. No entanto, as línguas são também entendidas como *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*, no sentido de que as línguas permitem construir o sentido de pertença. É também referenciada a imagem das línguas enquanto *instrumentos de relações interpessoais* numa óptica de comunicação com o Outro.

A professora diz demonstrar abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas e culturas e reconhece o interesse e a curiosidade dos seus alunos face às línguas e culturas. Contudo, apesar de se dizer disponível para o contacto com outras línguas e culturas, parece-nos revelar algumas atitudes de discriminação linguística e cultural. Da análise da transcrição à entrevista da professora (cf. Anexo 30) ressalta a visão de que as línguas inglesa e francesa são as mais importantes e ainda de que algumas culturas são “castradoras”.

Da análise dos dados verificamos também que a professora reconhece a diversidade linguística e cultural existente no nosso tecido social revelando uma predisposição moderada para o contacto com outras culturas.

3.2 Apresentação e análise dos dados da segunda entrevista à professora (EP2)

Durante a entrevista realizada à professora para a apresentação e discussão dos materiais didácticos propostos para o desenvolvimento do programa de intervenção foram colocadas algumas questões no sentido de compreendermos como é que, na perspectiva da professora, os materiais poderiam ser adequados ao contexto educativo-alvo. Foi também nossa intenção observar a reacção da professora aos materiais e a pertinência curricular que lhes atribui. Os dados recolhidos através da aplicação desta entrevista (EP2) foram analisados de acordo com as categorias anteriormente referidas (cf. Anexo 30).

3.2.1. Implementação curricular da SDLC

A professora, no seu discurso, afirma que houve adequação dos materiais do programa *Mar de Línguas e Culturas* a uma *abordagem curricular disciplinar*, referindo a articulação entre a temática da diversidade animal (presente no programa de intervenção) e os seres vivos do ambiente próximo, de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* [“ótimo porque eles /estiveram a dar os seres vivos/ dá para consolidar/ os conteúdos (...) correu bem/ está mesmo adequado/ porque foi agora que eu dei/ os seres vivos e vão /acompanhar muito bem e acho/ que vão conseguir enquadrar/ bem as informações/ está bem enquadrado na altura certa”].

Perante os materiais de sensibilização à diversidade linguística, biológica e cultural a professora refere a possibilidade de uma gestão curricular dos diversos tipos de diversidade, conducente a uma *abordagem curricular transdisciplinar* [“para eles perceberem qual/ a relação do mar de/ animais e de línguas/ em diferentes países /a diversidade que há”].

A professora evidencia também a articulação existente entre o programa de intervenção e o projecto curricular de turma (*A brincar também se aprende*), [“e eles vão brincar a aprender que/ afinal de contas é o que faz parte do/ meu Projecto Curricular de Turma/ que é assim que eles têm de aprender/ acho que é uma forma gira/ acho que conseguiste demonstrar/ a ideia que os alunos conseguem/ a brincar aprender”].

Os dados recolhidos mostram ainda que a professora valorizou o aspecto gráfico e formal dos materiais referindo esse facto ao longo do seu discurso [“ai que giro+”].

Em suma, da análise dos dados recolhidos referentes à entrevista de apresentação dos materiais do programa de intervenção, apercebemo-nos que a professora titular de turma evidencia uma preocupação de articulação dos conteúdos do programa com os conteúdos programáticos do 1º Ciclo do Ensino Básico e com o projecto curricular de turma.

A professora valoriza igualmente o aspecto estético dos materiais e revela alguma preocupação pelo facto de as fichas de trabalho requererem registos escritos em diversas línguas [“só que estão em/ línguas diferentes (...) porque eu já ia perguntar como é que eles sabiam”].

3.3. Apresentação e análise dos dados da entrevista final (EP3)

Durante a entrevista realizada no final da implementação do programa de intervenção, foram colocadas questões no sentido de identificar possíveis indicadores de mudança nas representações da professora, relativamente à diversidade linguística e cultural, e avaliar o impacto do programa. Importa referir que dividimos a entrevista final em três partes para efeitos de análise, como podemos observar no quadro que a seguir se apresenta, construído a partir do guião da entrevista (Anexo 31).

Quadro 32 – Estrutura e finalidades da entrevista final

Aspectos a abordar	Finalidade
Língua	- Identificar possíveis indicadores de mudança nas relações que a professora estabelece com as línguas;
Diversidade linguística e cultural	- Identificar possíveis indicadores de mudança nas concepções da professora face à diversidade linguística e cultural;

Consciência planetária	- Identificar as concepções da professora face à educação para a <i>era planetária</i> .
------------------------	--

Os dados recolhidos através desta entrevista foram analisados de acordo com as categorias já enunciadas anteriormente (cf. parte inicial deste capítulo).

3.3.1. Representações e atitudes face às línguas e às culturas

C 1. Imagens das línguas

Os dados recolhidos evidenciam novamente que a professora entende a LM como objecto com o qual se relaciona afectivamente [“é a **nossa** língua de origem”] não demonstrando evidências dessa ligação afectiva com outras línguas.

A professora percepção as línguas, essencialmente, enquanto objectos de poder, reconhecendo que as línguas têm determinado valor/utilidade no acesso ao conhecimento [“e continua tudo a/ ser traduzido para inglês/ todos os programas que/ os miúdos têm acesso em inglês/ poucos são aqueles livros/ até técnicos que não têm/ outras traduções que não/ sejam as inglesas”]. Assim, a professora continua a perspectivar a aprendizagem de línguas como uma mais-valia pelo poder social e cultural que poderá possibilitar aos sujeitos [“por isso mantém-se desde/ a primeira entrevista/ mantém-se porque nada mudou/ nesse sentido”]. No entanto, confina esta sua perspectiva apenas ao português e ao inglês, parecendo não valorizar outras línguas.

Quanto à subcategoria as línguas como *instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas*, as imagens mais recorrentes da professora relacionam-se com o facto de as línguas permitirem construir o sentido de presença e de identidade [“porque é através da língua/ do local onde nós vivemos/ e da maneira como nós vivemos/ e da maneira como nós /vivemos que faz de/ nós um ser único”], correlacionando as línguas e a diversidade linguística com outros aspectos identitários e culturais [“ao termos contacto/ com essa diversidade/ toda vai-nos modificando/ e vai-nos transformando/ e faz de nós uma/ torna-nos em alguma coisa/ muda-nos dá-nos a conhecer/ novas coisas e / faz-nos não é que estejamos/

sempre em constante transformação/ mas em constante conhecimento”]. Como podemos verificar, a professora parece agora mais aberta à diversidade enquanto factor positivo, algo que não aparecia nas suas afirmações iniciais (cf. Anexo 30), percepcionando o contacto com a diversidade enquanto fonte de transformação e de enriquecimento pessoal/ identitário.

A análise dos dados demonstra ainda que a professora encara as línguas como *instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais* sendo esta imagem associada à comunicação, [“para comunicar/sejam elas línguas verbais/ também há as /línguas gestuais/ também há a língua/ gestual”].

C2. Atitudes face às línguas

No que concerne à categoria *Atitudes face às línguas*, verificamos que a professora diz considerar algumas línguas mais importantes do que outras, nomeadamente o inglês, o francês e o português por serem as mais faladas [“aquelas que são mais /faladas para comunicar/ entre os diversos países”], parecendo revelar alguma falta de abertura (e/ou de conhecimento) a outras realidades linguísticas.

Não obstante, a professora evidencia que os seus alunos demonstram interesse e curiosidade em relação às línguas [“em relação aos miúdos/ acho que os miúdos estão/ abertos a outras/ ao conhecimento de outras/ e à aprendizagem de outras línguas/ nestas idades”] e revela também predisposição para o contacto com outras línguas indicando estar disposta a estimular esta curiosidade e interesse nos seus alunos pela valorização das línguas para a aprendizagem de línguas e para uma educação plurilingue pela SDLC [“porque que se calhar/ conhecer outras línguas e sensibilizar/ para outras línguas e outras/ culturas ia ser um meio de/satisfação/ e acho que me ia/ enriquecer imenso”].

C3. Imagens e atitudes face às culturas

As concepções mais recorrentes nesta categoria prendem-se mormente com a subcategoria *sensibilidade intercultural*, evidenciando que a professora revela respeito pela

diversidade cultural [“acho que temos/ de respeitar as nossas culturas/ e conhecer todas/ conhecer todas é impossível/ mas conhecer a cultura/ à medida que nos vai aparecendo/ e tudo aquilo que se/ refere à cultura e respeitar”], interesse [“tento perceber a cultura deles/ estamos sempre a/ perguntar e/ eu gosto de saber”], curiosidade [“eu sou curiosa/ eu acho muito interessante/ conhecer a cultura deles/ porque acho que eles/ os ciganos têm um lado muito/ positivo que é a família/ o bem-estar/ a preocupação com a família”] e abertura ao conhecimento e contacto com outras culturas [“Estou sempre aberta/ a conhecer novas culturas (...) a cultura hindu/ eu gostava mesmo de conhecer/ a maneira de pensar deles”]. De facto, a professora refere que nas suas aulas procura dar a conhecer as diversas culturas existentes na turma [“Acho que tem/ sido um gerir de culturas/ que nós aprendemos/ com eles e eles/ aprendem connosco”]. No entanto, estes sinais de abertura à diversidade cultural são moderados, uma vez que o contacto intercultural parece (sobretudo) servir para um reforço da sua identidade (mono)cultural [“se calhar eles nos chamam/ à atenção de muita/ coisa quer para o bem/ quer para o mal/ e ao conhecermos nós/ começamos a dar valor/ aquilo que temos (...) desde que/ enquanto respeitarem/ a minha eu conheço/ todas as outras”].

3.3.2. Concepções da Educação para a era *planetária*

C4. Educação Intercultural

Na linha do que acabámos de apresentar e reconhecendo que a sociedade actual está cada vez mais diversificada a nível linguístico e cultural, a professora refere que considera importante o respeito pelas diversas culturas [“e nós cada vez mais /estamos propensas a isso/ porque cada vez mais/ existem mais culturas no nosso país/ e nós na nossa escola/ cada vez mais temos crianças/ de outras culturas e de outros países/ e obviamente vamos pô-los/ logo a trabalhar dentro/ da nossa cultura/ querem que nos respeitam/ a nossa também vamos/ respeitar a deles”].

A propósito da diversidade cultural em contexto escolar, a professora refere também que os professores devem procurar estratégias que não colidam com os princípios culturais dos seus alunos [“os professores tentam/ sempre ou arranjar outra forma/ de fazer a actividade/ ou

falar com o aluno de maneira/ a não pôr em causa/ a cultura toda aquilo que aprende/ dentro da sua comunidade”], promovendo, assim, uma educação intercultural.

C5. Educação para a era planetária

Relativamente à subcategoria *consciência planetária*, a professora revela que o reconhecimento da diversidade linguística, cultural e biológica suscita uma valorização da comunicação e da relação com o Outro, o que se traduz numa visão do mundo mais solidária e inclusiva [“termos conhecimento das diferenças, faz de nós mais compreensivos e ajuda-nos a comunicar e a conhecer os outros”]. Deste modo, a professora evidencia que a SDLC poderá desenvolver nos alunos uma consciência cívica baseada nos valores da intercompreensão, necessária à consciencialização da nossa pertença planetária.

C6. Implementação curricular da área

Da análise dos dados recolhidos, verificamos que a professora reconhece ser importante que os alunos contactem desde cedo com outras línguas, não restringindo o seu contacto ao inglês, por exemplo, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular [“Para já trazer isso até/ ao primeiro ciclo começou-se/ por trazer o inglês/ agora acho que não se/ devia ficar pelo inglês/ devia-se apresentar/ e os miúdos do primeiro ano/ do primeiro ciclo /são/ gostam imenso/ e é uma fase muito boa/ para eles aprenderem e conhecerem/ as diversas línguas e acho/ que deviam se calhar/ até nas AEC’s/ nas actividades extracurriculares/ e não darem só o inglês/ porque os miúdos captam muito bem/ e é uma idade muito boa/ para eles terem conhecimento/ para depois optarem quando/ forem mais velhos /para aquilo que querem”].

A professora refere também que a sensibilização à diversidade linguística e cultural deve ser multidisciplinar, não deve ser pontual [“para já nunca poderia/ ser só para um ano/ nunca poderíamos programar/ as coisas só para um ano/ mas sim para um ciclo/ e teria de ser um trabalho/ de multidisciplinaridade/ e multicultural”] e que deve ser o resultado de estudos prévios [“Tínhamos que organizar/ de forma a que tentássemos/ abranger/ começar por aquilo

que/ é a base de todas as culturas/ e depois tentar ir/ buscar um pouco/ mas acho que nada é impossível/ mas isso era um trabalho/ que teria de ser muito estudado”]. Um aspecto a relevar no seu discurso reside na ideia de procurar nas diferentes culturas pontos ou traços comuns, potenciadores de uma certa união/intercompreensão.

Podemos ainda verificar que a professora revela, no seu discurso, preocupação de, nas diversas actividades escolares, respeitar as culturas existentes no meio escolar [“Nós pensamos/ sempre todas as actividades/ e tudo aquilo que fazemos/ temos de ter em atenção/ até porque não é só/ a cultura cigana que cá está/ temos também outros/ e muito mais a nível religioso/ temos tido sempre o cuidado/ de saber até onde/ podemos ir e respeitamos/ sempre quando os alunos não podem fazer/ ou não podem participar nas diferentes actividades/mas tudo aquilo que fazemos/ mesmo a nível da escola tentamos/ ver se realmente podemos/ inserir o máximo de alunos possível”], entendendo que esse respeito pelo culturalmente diferente é uma preocupação e uma prática extensiva a toda a escola.

3.3.3. Avaliação do programa

Apesar da postura inicial da professora, que demonstrou alguma resistência à temática da diversidade linguística por considerar que não despertaria interesse nos alunos, [“e eu achei que a língua/ que não propriamente/ um tema que eles iam achar e as diferentes/ línguas não era um tema que/ eles iam achar interessante/ mas eles gostaram imenso/ e mostraram isso mesmo/ e penso que a si também mostraram”], no final do desenvolvimento do programa de intervenção mostrou-se agradada com o decorrer das actividades referindo que foi muito positivo o trabalho realizado [“e eles ao participarem/ e a forma como participaram/ achei que foi muito positivo/ eu achei muito positivo todo/ o trabalho que foi feito aqui”].

A professora refere como factores positivos do programa a participação dos alunos [“mas eles participaram imenso/ que achei maravilhoso/ eles participaram imenso/ e gostaram imenso”], o seu interesse pelas actividades realizadas [“eles ficaram mesmo entusiasmados/ e gostaram mesmo de saber”], que se prolongou para além das sessões [“e depois os comentários/ que eles depois até quando saía/ depois eles diziam: ai/ professora aquilo foi

giro/ vamos fazer outra vez (...) eles ficaram interessados/ nos países em que estavam a trabalhar/ e quiseram ver imagens dos países que/ andaram a trabalhar”], e a realização dos trabalhos em grupo, considerando que estes contribuíram para um maior envolvimento dos alunos nas actividades [“Eles próprios e se calhar inconsciente/ consciente/ alguns consciente outros inconscientemente/ mostraram que se interessaram e que/ acharam que realmente/ e mostraram também a mim que/ era uma maneira de trabalhar muito engraçada que era eles/ eles ao participarem e ao fazerem os grupos”]. Assim, face ao exposto, o trabalho de grupo poderá ser uma forma de gestão curricular flexível promotora de uma SDLC (também evidenciado noutros estudos, por exemplo Martins, 2008 ou Sá, 2007).

2.3.4. Conclusões preliminares

Para concluir a apresentação da análise dos dados recolhidos através da entrevista realizada à professora, após a implementação do programa de intervenção (EP3), apresentamos algumas considerações referentes às macro-categorias *representações e atitudes face às línguas e culturas e concepções da educação para a era planetária*, de forma a proporcionar uma visão global dos resultados obtidos através da aplicação deste instrumento.

A análise feita a partir dos dados recolhidos leva-nos a constatar que apesar da resistência inicial que a professora demonstrou à abordagem da temática da SDLC, no final do programa de intervenção, reconheceu algumas vantagens na sua implementação, nomeadamente no desenvolvimento da intercompreensão e do respeito e valorização pela diversidade linguística e cultural. Esta mudança de posicionamento poderá advir da boa aceitação e entusiasmo que os alunos revelaram ao longo das sessões do programa de intervenção e também da constatação de algumas aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente no desenvolvimento de conhecimentos sobre a diversidade linguística, cultural e biológica.

Pelos dados apresentados, destaca-se o valor que a professora confere em particular ao inglês pela sua imagem de prestígio a nível económico, social e cultural, mas também ao

francês e ao português, referindo-as como sendo as línguas mais importantes devido ao facto de serem, nas suas palavras, as mais faladas. No entanto, a professora reconhece que o contacto com outras línguas no 1º CEB não se deveria restringir ao inglês, nomeadamente no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), referindo que os alunos demonstraram interesse e curiosidade no contacto com diversas línguas.

A professora revela também, ao longo do seu discurso, o reconhecimento de que as línguas possuem um valor identitário, uma vez que traduzem uma cultura, uma forma de ser e de estar no mundo, que permitem construir e afirmar a nossa identidade individual e colectiva. As línguas são também entendidas, pela professora, como instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais numa óptica de comunicação e relação com o Outro.

Ao longo da entrevista a professora revela-se consciente de que educar para a diversidade linguística e cultural suscita uma valorização da comunicação e da relação com o Outro, o que se traduz numa visão do mundo mais solidária e inclusiva, fomentando a formação de uma *consciência planetária*.

Relativamente às formas de trabalhar e gerir curricularmente a SDLC, a professora reconheceu a possibilidade de articulação dos conteúdos do programa de intervenção com os conteúdos programáticos do 1º Ciclo do Ensino Básico e com o projecto curricular de turma. Deste modo e no seguimento do que já referimos, consideramos que o nosso programa de intervenção se inscreveu numa perspectiva de *gestão curricular flexível* (cf. Roldão, 2000) que procura a articulação das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e dos projectos de turma.

Tendo realizado esta síntese sobre os resultados obtidos através da aplicação da entrevista à professora no final do programa de intervenção (EP3), avançamos, de seguida, para as considerações finais do nosso estudo onde, tendo como suporte os resultados obtidos, tentaremos responder às questões investigativas que delineámos inicialmente, apontando as nossas conclusões, as limitações e as potencialidades da nossa investigação e identificando possibilidades para estudos posteriores.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO GERAL

*“Se o tempo tem de se acabar, podemos descrevê-lo,
instante a instante – pensa Palomar – e cada instante,
ao ser descrito, dilata-se tanto que deixa de se lhe ver o fim.”*

(Italo Calvino)

1. Conclusões finais, limitações e sugestões para futuras investigações

“Sê plural como o Universo”

(Fernando Pessoa)

O desenvolvimento deste estudo teve como objectivo primordial compreender a importância de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural numa educação para a *era planetária*, evidenciando a dimensão ética e afectiva da educação.

O presente trabalho iniciou-se com a compreensão do conceito de *era planetária* e as suas implicações no campo educacional, passando pelas questões relacionadas com os conceitos de globalização, identidade(s) e cultura(s), no sentido de fazer perceber a necessidade da escola promover projectos concertados que visem uma educação planetária promotora do pensamento complexo (cf. capítulo I).

Nesta linha de pensamento, torna-se necessário consciencializar os problemas num nível global, ter a percepção de que somos compelidos para educar para a *era planetária* (Gadotti, 2005; Morin, Motta & Ciurana, 2004), para um *ethos* mundial (Boff, 2003), ao que é inerente a necessidade de uma reforma do conhecimento. Torna-se necessário mobilizar saberes, nomeadamente saberes culturais, para interagir com o contexto, situar os problemas locais num nível global, e vice-versa, partindo-se do geral para o particular e do particular para o geral, conscientes de que cada parte do mundo faz cada vez mais parte do todo, enquanto o todo está cada vez mais presente nas suas partes (Morin, 2005).

Este primeiro encontro teórico permitiu-nos reflectir sobre a necessidade de construção de formas de convivência humana à escala planetária através do fomento de uma cultura de sustentabilidade, de uma biocultura promotora da convivência harmónica entre os seres humanos e entre estes e a natureza, num equilíbrio dinâmico (cf. Gadotti, 2000b; Morin, 1999).

Assim, o objectivo primordial de uma educação para a era planetária traduz-se na valorização de uma cidadania planetária, multidimensional, em propostas educativas que valorizam a ideia de unidade da espécie humana, não descurando a diversidade (Morin, 2005, 1999; Gadotti, 2005, 1998; Boff, 2003; Lovelock, 2001).

Desta forma, reflectimos sobre a necessidade de abordar, em contexto educativo, temas de natureza global que remetam para uma cidadania planetária norteada por uma visão unificadora do planeta e de uma sociedade global (cf. Gadotti, 2000b; Gutiérrez & Prado, 1999).

Por outro lado, o diálogo com as diferentes formas de diversidade faz surgir a necessidade de transformar as práticas educativas no sentido de promover uma educação para uma cidadania planetária multidimensional e transformadora, como um dos grandes desafios da educação, o que se reflectirá no nível organizativo da escola e do currículo (cf. Tomaz, 2007).

Neste contexto tornou-se, para nós, necessário reflectir sobre o papel da sensibilização à diversidade linguística e cultural na promoção do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural e sobre a pertinência da sua integração curricular ao nível do 1º CEB, de forma a educar para a *era planetária* (cf. capítulo II). Assim, procurámos sustentar a promoção de práticas que visassem o desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas, sociais, criativas, na construção de uma escola *curricularmente inteligente* (Leite, 2001).

Neste sentido, e reconhecendo a necessidade de promover desde cedo actividades que despertem os alunos para as questões da diversidade, da multiculturalidade, do encontro com o Outro, das identidades diversas, do pensamento complexo, das globalizações e da educação para a *era planetária*, elaborámos um programa de natureza interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica (cf. capítulo III).

O nosso estudo empírico foi desenvolvido com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituída por alunos em que a maioria é oriunda de famílias sócio-economicamente desfavorecidas, sendo um terço das crianças de etnia cigana. São alunos pouco motivados para a escola, revelando várias dificuldades, tendo praticamente todos os alunos sido sujeitos a retenção num determinado ano de escolaridade.

As questões de investigação e os objectivos que nortearam o nosso estudo, cruzaram questões relacionadas com a educação para a cidadania planetária, a diversidade linguística, cultural e biológica, a interculturalidade, o currículo e sua gestão flexível. Pretendíamos compreender e analisar:

- como é que os participantes no estudo (professora do 1º CEB e respectivos alunos) se posicionavam face às línguas e à diversidade linguística e cultural;
- que tipo de estratégias e recursos de sensibilização à diversidade linguística e cultural podem ser utilizados no sentido de promover uma educação para a *era planetária*;
- que representações e saberes se desenvolvem com esta abordagem.

Para tal, concebemos, implementámos e avaliámos um projecto de natureza interdisciplinar, o programa “Mar de Línguas e Culturas”. Assim, relativamente à primeira questão, concluímos que a maioria dos alunos demonstrou interesse, curiosidade e abertura ao conhecimento e contacto com outras línguas e culturas, o que nos permite inferir que existe uma predisposição dos alunos para o contacto com o Outro e com a diversidade linguística e cultural.

Quanto às representações dos alunos relativas às línguas, a análise de dados recolhidos permite-nos reconhecer o predomínio de uma percepção escolarizada das línguas. Os alunos entendem as línguas como objectos escolares de aquisição em contexto formal.

Pelos testemunhos das crianças, conseguimos ver que elas apreciaram as actividades do programa, percebendo-as como importantes para o desenvolvimento e aprofundamento de atitudes de respeito, de valorização e de abertura ao Outro e à diversidade linguística e cultural, assim como para o desenvolvimento de uma consciência da necessidade da mudança de hábitos compatíveis com a compreensão da terra enquanto comunidade de pertença (cf. Morin, Motta & Ciurana, 2004; Boff, 2003; Gadotti, 1998).

Com o intuito de corroborar estas afirmações, optámos por analisar o nível de envolvimento pois, enquanto indicador de qualidade das actividades propostas, é um indício do processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, recorremos à utilização da escala de Nível de Envolvimento de Leuven (Laevers, 1994a) e através da sua aplicação verificámos que os alunos observados se envolveram de forma positiva nas actividades propostas. Contudo, estamos conscientes que estas escolhas são passíveis de aperfeiçoamentos e de (re)adequações contextuais.

Segundo a linha de pensamento de Laevers (1994), quanto maior for o grau de envolvimento das crianças, melhor e mais efectiva será a aprendizagem, uma vez que as crianças se implicam e envolvem na realização das actividades desenvolvendo competências.

Neste enquadramento, verificámos que os alunos desenvolveram e adquiriram alguns conhecimentos no sentido do desenvolvimento de uma *consciência planetária* ficando sensibilizados para a existência e necessidade de preservação da diversidade linguística, biológica e cultural. Assim, verificámos que as estratégias de SDLC poderão conduzir ao desenvolvimento de competências no âmbito da educação para a *era planetária*, que poderão concorrer para uma mudança de atitudes e de comportamentos cívicos essenciais para a promoção da *humanidade comum*. Neste sentido, consideramos que os alunos ficaram despertos para a importância da diversidade (linguística, biológica e cultural), consciencializando-se da necessidade de preservar o ambiente, as espécies e as línguas/culturas. No entanto, dada a brevidade do programa não poderemos inferir sobre a prevalência destes comportamentos e atitudes nos alunos.

Relativamente ao posicionamento da professora titular de turma, após a implementação do programa de intervenção, constatámos que apesar da sua resistência inicial à abordagem da SDLC, no final do programa de intervenção identificou e reconheceu algumas vantagens na sua implementação, nomeadamente no desenvolvimento da “intercompreensão”, de atitudes de respeito pelo Outro e valorização da diversidade. Esta mudança de posicionamento poderá ter resultado da boa aceitação do programa e do entusiasmo dos alunos ao longo das diversas sessões e também da constatação do desenvolvimento de conteúdos programáticos e de outros relacionados com a diversidade linguística, biológica e cultural por parte dos alunos.

A professora, apesar de considerar o inglês como objecto de aprendizagem escolar imprescindível a partir dos primeiros anos de escolaridade, no final da implementação do programa reconhece que o contacto com outras línguas no 1º CEB não deverá restringir-se ao inglês, uma vez que os alunos demonstraram interesse nas diversas línguas abordadas nas sessões de “Mar de Línguas e Culturas”.

No que concerne às formas de trabalhar e gerir curricularmente a SDLC, a professora admitiu a possibilidade de articulação dos conteúdos do programa de intervenção com os conteúdos programáticos do 1º CEB e com o seu projecto curricular de turma.

Na entrevista final, após a implementação do programa, a professora revelou-se também consciente de que educar para a DLC desenvolve uma valorização da comunicação e

da relação com o Outro, o que poderá ser traduzido numa visão do mundo mais solidária e inclusiva, compatível com a formação de uma *consciência planetária*.

Por tudo o que referimos, consideramos que o nosso programa de intervenção se inscreveu numa perspectiva de *gestão curricular flexível* procurando o encontro articulado das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressões plástica e dramática, línguas, área de projecto, formação cívica, educação tecnológica,...).

Tendo dado resposta às questões investigativas do nosso estudo e sintetizado alguns dos dados obtidos, passamos de seguida à identificação de algumas das limitações do presente estudo.

A nível metodológico, uma das fragilidades do nosso estudo decorre da tipologia de instrumentos de recolha de dados usados, nomeadamente as videograções, uma vez que não nos foi possível captar imagens de todos os alunos na realização das tarefas devido às dimensões e organização da sala de aula.

Outra limitação metodológica, relativa aos instrumentos de recolha de dados, refere-se às entrevistas, pois embora as transcrições das entrevistas à professora titular de turma lhe tenham sido devolvidas para obter a sua validação e para que completasse ou alterasse ideias que considerasse não corresponderem ao que pretendia transmitir, não lhe foi solicitado posteriormente, colaboração para ler e comentar as interpretações efectuadas pela investigadora aos dados recolhidos através deste instrumento. Apesar de termos recorrido à triangulação de dados, consideramos que a colaboração da professora neste processo poderia constituir-se como uma estratégia adicional para evitar o *viés* do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao nível dos papéis assumidos pelos intervenientes no estudo, consideramos que o facto de a investigadora se ter assumido simultaneamente como investigadora, professora e formanda da Oficina de Formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento pessoal?”²¹ lhe atribui um estatuto de participante. Se, por um lado, este estatuto se pode constituir como uma vantagem

²¹ No âmbito do projecto Línguas e Educação: construir e partilhar a formação (PTDC/CED/68813/2006)

na medida em que possibilitou uma melhor compreensão dos diferentes tipos e dimensões dos temas em estudo, por outro, ao estar implicada no processo de implementação, apesar do seu esforço de objectividade e independência, o seu estatuto de participante terá influenciado os participantes no estudo (professora e alunos) e a análise dos dados.

Consideramos também que seria pertinente e profícuo para a compreensão das competências desenvolvidas acompanhar os alunos por um período de tempo mais longo, e não nos termos restringido a intervenções esporádicas e circunscritas a um período limitado de tempo, limitações estas ligadas aos próprios condicionalismos da situação profissional-laboral da investigadora.

Deste modo, e ao encontro do pensamento de alguns investigadores (Sá, 2008; Andrade & Martins, 2007, entre outros) consideramos que a abordagem destas temáticas, SDLC e EEP, passam inevitavelmente por uma gestão curricular em que a sensibilização à DLC não pode surgir isolada e esporadicamente, mas sim de forma contínua (cf. Dias et al., 2009a; 2009b). Assim, consideramos importante uma abordagem sistematizada e constante em contexto de sala de aula, sendo mais proveitoso um programa interdisciplinar de SDLC promotor de uma EEP, que se estendesse no tempo.

No entanto, apesar de todas as limitações enunciadas, reconhecemos neste estudo potencialidades, uma vez que tendo como pressuposto de partida a possibilidade de integração curricular da sensibilização à diversidade linguística, cultural e biológica e a educação para a *era planetária*, ele contribuiu para que os alunos encarassem as realidades e problemas de um modo cada vez mais *polidisciplinar* (cf. Morin & Le Moigne, 2000). Desta forma, consideramos, de acordo com o que já havíamos enunciado, que o programa de intervenção foi ao encontro de uma perspectiva de *gestão curricular flexível* enquanto impulsionadora do encontro interdisciplinar.

Face ao exposto, é nossa convicção de que é possível integrar a SDLC no âmbito de uma EEP, partindo das temáticas previstas para o 1º CEB; no entanto, para que esta realidade esteja presente nos diversos contextos educativos é necessário sensibilizar a comunidade docente e disponibilizar formação específica neste sentido, de forma a fazer compreender a importância da uma SDLC desde os primeiros anos de escolaridade, no quadro de uma educação para a *era planetária*. Consideramos, então, imprescindíveis, acções de formação

e/ou oficinas de formação que foquem estas temáticas e a sua divulgação a toda a comunidade educativa. Desta forma, pensamos que a nossa participação na oficina de formação “Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento pessoal?” foi importante, uma vez que se constituiu como um suporte teórico e prático face à nossa pouca experiência no que concerne à educação e à investigação no campo da SDLC e permitiu trabalhar colaborativamente com outros colegas e partilhar conhecimentos e experiências, discutindo e apurando materiais e práticas.

Em suma, acreditamos que, através do conhecimento das línguas e culturas, poderemos alargar os nossos horizontes, construir novas possibilidades de uma cidadania multidimensional e planetária, potenciadoras de uma educação que nos permita sentir o Planeta como a nossa *moradia comum*.

É nesta linha de pensamento que Maalouf refere que,

“Há as trajectórias particulares das nações, das etnias, das religiões, dos impérios. E há a aventura humana na qual todos nós embarcámos, indivíduos e grupos.

Só quando acreditamos nesta aventura comum podemos dar um sentido aos nossos itinerários específicos. Só quando acreditamos na igual identidade das culturas estamos habilitados a avaliá-las e até a julgá-las, em função, precisamente, dos valores que se ligam a este destino comum e que estão acima de todas as nossas civilizações, de todas as nossas tradições, de todas as nossas crenças. Porque nada é mais sagrado do que o respeito do ser humano, a preservação da sua integridade física e moral, a preservação da sua capacidade para pensar e para se exprimir, e também a preservação do planeta que o transporta” (2009: 246-247).

Assim, se queremos que esta *aventura comum* prossiga, temos que procurar fazer face aos desafios que a diversidade coloca e “superar a nossa concepção tribal das civilizações” (*ibidem*: 247). Falamos da construção da *aventura comum* através da promoção da sensibilização à diversidade (nas suas diversas formas), enquanto pilar basilar da EEP, delineando um itinerário que permita a conjugação do plural e do singular como esperança de uma nova orientação ética baseada no diálogo intercultural.

Efectivamente, desenvolver este projecto de investigação permitiu-nos alargar os nossos *horizontes de civilização*, simultaneamente no universal e no singular, despertando-nos para a percepção de que o respeito por uma cultura passa também pelo encorajamento do ensino da língua que a sustém e também de que este trabalho de sensibilização à diversidade (nas suas diversas formas) deve iniciar cedo e de acordo com uma lógica de gestão flexível do currículo. Esta oportunidade de aprofundamento de saberes foi enquanto processo formativo,

construído e vivido como possibilidade de desenvolvimento de uma visão pedagógica dialogal.

Finalmente, desejamos que este estudo possa constituir-se como um pequeno passo no itinerário específico para a construção da nossa *aventura comum*, enquanto possibilidade de reflexão sobre as grandes questões que hoje se nos colocam numa educação para a *era planetária*.

BIBLIOGRAFIA

*Quer dizer que o livro se tornou um instrumento, um canal de comunicação,
um lugar de encontro? Nem por isso a leitura te atrairá menos:
pelo contrário, há qualquer coisa que se acrescenta aos seus poderes.*
(Italo Calvino)

A

ABDALLAH – PRETCEILLE, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, p. 123-132.

Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/031907ar>
(consultado a 24 de Agosto de 2009).

ABRAMOVICI, S. (2006). La culture c'est la langue. In R. Bizarro (org.). *Como abordar... A escola e a diversidade intercultural*. Porto: Areal Editores.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed.

ALONSO, L. (1999). Escola e Currículo. In J. Machado. *Autonomia, flexibilidade e associação*. Minho: Universidade do Minho. Actas do Seminário realizado no Instituto de Estudos da Criança.

ANDRADE, A. I. (coord.) (2008). *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. In *Revista Inovação*, n. ° 14, 1-2, 149-168.

ANDRADE, A. I. & MARTINS, F. (2004). *Ja-Ling e a boniteza de um sonho: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade*. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional da SPDLL. Faro.

Disponível em <http://www2-dte.web.ua.pt/lale/assets/...JALING/apresentalgarve.ppt> (consultado a 23 de Agosto de 2009).

ANDRADE, A. I., MARTINS, F. & LEITE, F. (2002). A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeira. *Educação & Comunicação*, nº 7, pp.76-85.

ANDRADE, A., ARAÚJO E SÁ, M. & MOREIRA, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRÉ, M. (2004). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.

ANGULO, J. (1994). A qué llamamos curriculum? In J. F., Angulo & N., Blanco, (Coords) (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 17-29.

ARISTÓTELES, (2000). *Tratado da Política*. Mem Martins: Publicações Europa – América (trad.).

ASH, N. & FAZEL, A (2007). “SECTION B: STATE-AND-TRENDS OF THE ENVIRONMENT: 1987–2007”. In *Global Environment Outlook 4 (Geo 4)*. Malta: United Nations Environment Programme.

Disponível em http://www.unep.org/geo/geo4/report/02_Atmosphere.pdf (consultado a 30 de Julho de 2009).

B

BAKHTIN, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BANKS, J. (2004). *Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in Global World*. Indianapolis: The Educational Forum. Vol. 68, p.289-298.

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos : um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Minho: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

BASTOS, J. & BASTOS, S. (1999). *Portugal Multicultural: situações e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.

BATLEY, E., CANDELIER, M., HERMANN-BRENNECKE , G. & SZEPE, G. (1993). *Language policies for the world of the twenty-first century*. World Federation of Modern Language Associations. UNESCO.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BENNETT, J., BETTENS, C. & BUYSSE, B. (2008). *Report on the 2nd OECD Starting Strong Network: Beyond regulation: effective quality initiatives in Early Childhood Education and Care*. Workshop. EDU/EDPC/ECEC/M(2008).

BERESFORD, H. ROMERO, E., ALMEIDA, A. & LIMA E SILVA (2004). *Percebendo o Corpo que Aprende: Considerações Teóricas e Indicadores para Avaliação da Linguagem Não-verbal de Escolares do 1o. Ciclo do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.. v.12, n.45, p. 995-1012, out./dez.

BISETH, H. (2008). *Multilingualism and Education for Democracy*. International Review of Education.

BOAVENTURA, E. (2002). Educação planetária em face da globalização. Salvador: *Revista da FAEGBA*. Gestão em Acção. V.5, n.º1. Jan/Jun, pp. 47-56.

BOFF, L. (2003). *Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante.

BOGDAN, R.. & BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to... effective teacher questioning practices*. Boston: Allyn and Bacon.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BREDELLA, L. (2003). For a Flexible Model of Intercultural Understanding. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming. *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BRESSER-PEREIRA, L. (1997). *Cidadania e Res publica: a emergência dos direitos republicanos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Filosofia. Revista de Filosofia Política - Nova Série, vol.1, p. 99-144.

BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais planejados*. São Paulo: Artmed.

BYRAM, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (edited). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

BYRAM, M. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M, NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

C

CANDELIER, M. (ed). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing.

CANDELIER, M. (2001). *Diversité linguistique et enseignement des langues. Perspectives europeennes et reflexions didactiques*. Paris.

Disponível em <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF149/F149ch9.html> (consultado a 20 de Abril de 2009).

CANDELIER, M. (2000) – *Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*, CELV, Graz, Conseil de l'Europe.

CANDELIER, M. (1998) – L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen en “Evlang”. In J. Billiez (coord.), *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp.299-308.

CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE, G. (1993) – *Entre le Choix et l'Abandon: les Langues Étrangères vues de l'Allemagne et de France*, Paris, CREDIF/Didier.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologias da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML.

CASSELL, C. & SYMON, G. (1994). *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage.

CASTELLS, M. (2000). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

CASTELOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CATROUX, M. (2009). La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2. *Les Cahiers de l'Acedle*. Vol. 6, n.º 1, p.37-68. Disponível em http://acedle.org/IMG/pdf/Catroux_Cahiers-Acedle_6-1.pdf (consultado a 25 de Agosto de 2009).

CIURANA, E. (2001). Complejidad: Elementos para una definición. México: *Revista Acta Sociológica*. N.º 32, Maio-Agosto.

CIURANA, E. (1999). *Humanismo y Responsabilidad: A propósito del texto de Edgar Morin. Pour l'éducation du Vingt-et-unième siècle*. Buenos Aires: Instituto Internacional del Pensamiento Complejo. Disponível em http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/ciurana_humanismo-y-responsabilidad.pdf (consultado a 15 de Agosto de 2009).

COLOM, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

CORTESÃO, L. et al. (2002) Mergulhando no arco-íris sócio-cultural. *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, nº1, pp. 19-99.

COUTINHO, C. e CHAVES, J. (2002). *O estudo de caso na investigação educativa em Portugal*. Braga: Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.

D

DABÈNE, L. (2000). Pour une didactique plurielle. Quelques éléments de réflexion. In *La didactique des langues dans l'espace francophone: Unité et diversité*. Actes du 6^e Colloque International de ACEDLE, Grenoble, pp.9-13.

DABÈNE, L. (1994) – *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues – les Situations Plurilingues*. Paris: Hachette.

DABÈNE, L. (1991) – Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?. In M. Garabedian (1991) – *Enseignements/ Apprentissages Précoces des Langues, Le Français dans le Monde*. N.º spécial. Paris: Hachette, pp. 57-64.

DALE, R. (2004). *Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma "cultural educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?"*. Campinas: Educação & Sociedade. Vol.25, n.º 87, p. 423-460.

DEMOGON, J., DUFOUR, D., EDER, K. & NICKLAS, H. (2006). *L'Europe – un mythe politique? Identité européenne et citoyennetés nationales*. Berlin/Paris: Deutsch – Französisches Judendwerk Office franco-allemand pour la Jeunesse.

DENZIN, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

DIAS, C.; EVARISTO, A.; GOMES, S.; MARQUES, C.; SÁ, S. & SÉRGIO, P. (2009). “Mar de Línguas e culturas – sensibilizar para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade.” In A. I. ANDRADE & A. ESPINHA, A. (Org.). *Livro de resumos - Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 27-29 (ISBN: 978-972-99314-5-1)

DIAS, C., GOMES, S., MARQUES, C., SÁ, S. & SÉRGIO, P. (2009). A sensibilização à diversidade linguística e cultural: que lugar nas actividades de enriquecimento curricular? Comunicação apresentada no IV Encontro AFI / X Encontro de professores. *Aprendizagem em ambiente formal e informal*. Aveiro: Universidade de Aveiro (a aguardar publicação).

DINIS, R. & ROLDÃO, M. (2004). Gestão Curricular no 1º Ciclo do ensino básico: discursos e práticas. In J., Costa; A. I., Andrade; A., Neto-Mendes & N., Costa (org.) *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DUARTE, J. & SANCHES, M. (2004). *Conecting Peoples: Identidades Disciplinares E Transculturais = Transcultural and Disciplinary Identities*. Lisboa: Edições Colibri.

E

ECO, U (1973). *De la responsabilidad moral como producto tecnológico*: Diario mínimo. Barcelona: Península.

ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J., Lima & J., Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Colecção Panorama.

ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE REPORT (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. European Commission.

EVANS, J. (1989). *Children at play. Life in the school playground*. UK: Deakin University.

F

FERNANDES, P. (2006). Paradigmas Curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo português (1989-2001). Trabalho apresentado no VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9480/2/Paradigmas%20curriculares%20do%20ensino%20bsico%20no%20sistema%20educativo%20portugus%2019892001.pdf> (consultado a 30 de Dezembro de 2009)

FERNANDES, P. (2002). *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos anos 2000: de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentido “velhos” a “novos” sentidos?* Porto: Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado.

FERRANCE, E. (2000). *Action research*. Brown University: Northeast and Islands Regional Education: Laboratory at Brown University.

FERRÃO TAVARES, C. (2001). Former des enseignants plurilingues dans le cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. In *Langues Modernes*. Paris; APLV.

FERREIRA, M. B.; CARRILHO, E.; LOBO, M.; SARAMAGO, J. & CRUZ, L. (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. In I. H. Faria; E. Pedro; I. Duarte & C. Gouveia (Org.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp.479-502.

FEYTOR-PINTO, P. (1998). *Aspectos da cultura linguística portuguesa*. Dissertação Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

FISCHER, G. (2005). *Portfolio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Apresentação em PowerPoint. Disponível em http://www.aprendereuropa.pt/document/apresenta_Gfischer.pdf (consultado a 23 de Agosto de 2009).

FISCHER, G. (2002). Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. *Educação e Comunicação*, n.º 7, pp. 19-26.

FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *O sucesso Escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.

G

GADOTTI, M. (2005). *Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade*. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação*, n.º 6.

GADOTTI, M. (2002). *Boniteza de um sonho*. São Paulo: Editora Cortez.

GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.

GADOTTI, M. (2000a). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

GADOTTI, M. (1998). *Carta da Terra na perspectiva da educação. Notas para uma exposição oral.*

Disponível em [www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0033/Carta da Terra 1998.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0033/Carta%20da%20Terra%201998.pdf) (consultado a 28 de Agosto de 2008).

GÂMBOA, R. 2004. *Educação, Ética e Democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey.* Porto: Asa Editores.

GARCÍA, H., ADROHER, S. & BLANCO, M. (1996). *Minorías étnicas: Gitanos e inmigrantes.* Madrid: Editorial CCS.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC.

GIDDENS, A. (1991). *Sociología.* Madrid: Alianza Editorial.

GIMENO, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas. In M. Pacheco & M. Flores (Orgs.). *Reforma e inovação curricular: da intenção à realidade.* Braga: Universidade do Minho, pp 23-50.

GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In J. Costa; A. I. Andrade; A. Neto-Mendes & N. Costa (org.). *Gestão Curricular: percursos de investigação.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

GONÇALVES, L. & ANDRADE, A. I. (2006). *Plurilinguismo e Porfolio: um desafio curricular de articulação de saberes.* Texto apresentado no II Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares.

GOMES, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores.* Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.

GRUPO DE INTELLECTUAIS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL (2008). *Um desafio salutar como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Bruxelas: Comissão Europeia.

GRUPO DE LISBOA (2002). *Os limites à competição*. Mem-Martins: Publicações Europa-América

GUTIÉRREZ, F. & PRADO, C. (199). *Ecopedagogia e Ciddania Planetária*. São Paulo: Cortez Editora.

H

HAGÈGE, C. (2000). *Não à Morte das Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HARMON, D. (2001). On the meaning and moral imperative of diversity. In L. Maffi (2001). *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press

HAWKINS, E. (1999) – *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

HENRIQUES, M., REIS, J. & LOIA, L. (2006). *Educação para a Cidadania – Saber & Inovar*. Lisboa: Plátano Editora.

HILL, M. & HILL, A. (1998). *A construção de um questionário*. Lisboa: Dinâmia.

HUNTINGTON, S. (1999). *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva.

J

JONAS, H. (1994). *Ética, Medicina e Técnica*. Lisboa: Passagens.

K

KANT, E. (1997). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Lisboa Editora.

KEMMIS, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KING, L. (2003). *Sharing a World of Difference: the earth's linguistic, cultural, and biological diversity*. Paris: UNESCO.

KUBOW, P., GROSSMAN, D. & NINOMIYA, A. (1998). Multidimensional Citizenship: Educational policy for the 21st century. In J. Cogan & R. Derricott. *Citizenship for the 21st century – An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.

L

LANGER, S. (1971). *Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte*. São Paulo: Perspectiva.

LAEVERS, F. (1994 a). (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.

LAEVERS, F. (1994 b). *The project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven / Centre for Experiential Education.

LEATHERS, D. (1997). *Successful nonverbal communication. Principles and Applications*. United States of América: Allyn & Bacon.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural.

Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/brasil.doc>. (consultado a 30 de Agosto de 2009).

LEITE, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, n.º 7, Maio, DREN, pp. 20-26.

LESSARD – HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY, P. L'universel sans totalité.

Disponível em: <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/cyberculture/cyberculture.html> (consultado a 20 de Outubro de 2008).

LÉVY, P (1998). A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. Porto Alegre: *Revista Famecos*. N.º 9.

LOVELOCK, J. (2001). *A vingança de Gaia*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca.

LUÍZ, L. (2007). A origem e evolução da cidadania. São Paulo: Universidade Oeste Paulista. *Colloquium Humanarum*, v. 4, n.1, Jun, p. 91-104.

M

MAFFI, L. (2008). *Talking Diversity*. World Conservation.

MAFFI, L. (2001). (Org.) *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.

MAFFI, L. (1998). Las lenguas: un recurso de la naturaleza. In *Naturaleza y Recursos*, vol. 34, nº 4, pp. 12-21.

MARIOTTI, H. (2007). Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios actuais. Lisboa: *Revista Portuguesa Clínica Geral*. Dossier: Complexidade.

MARQUES, C.; MENDES, C.; SANTOS, B. & ZINN, A. (2008). (Con)viver entre culturas. Actas do *Congresso Internacional Diálogo Intercultural*. Múrcia: Universidade de Múrcia. ISBN 8469172476 (publicado em DVD).

MARSHALL, T. (2006). Citizenship and social class. In C, Pierson & F., Castles (Ed.) *The Welfare State Reader*. Cambridge: Polity Press.

MARTINS, F. (2001). *Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Disponível em http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf (consultado a 23 de Agosto de 2009).

ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.

MORGADO, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

MORIN, E. (2005a). *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, E. (2005b). *Planeta terra um olhar transdisciplinar*. São Paulo: Universidade de São Marcos.

MORIN, E. (2002). Por uma globalização plural.

Disponível em http://64.233.183.104/search?q=cache:9q6_KixGeygJ:www.globalizacion.org/biblioteca/MorinGPlural.htm+pol%C3%ADtica+de+civiliza%C3%A7%C3%A3o+sociedade+mundo&hl=pt-PT&ct=clnk&cd=1&gl=pt (consultado a 13 de Novembro de 2008).

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Paris: UNESCO.

Disponível em www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf (consultado a 1 de Agosto de 2008).

MORIN, E. (1991). *Os problemas do fim de século*. Lisboa: Editorial Notícias.

MORIN, E. (1988). *O grande projeto*. Belo Horizonte: Anal. & Conj., v. 3, n.º 2, Maio/Agosto.

MORIN, E. & LE MOIGNE, J. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis.

MORIN, E., MOTTA, R. & CIURANA, É. (2004). *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

MÜHLHÄUSLER, P. (2004). Language and environment. In *Veus*. Fórum Barcelona, pp. 113-121.

N

NETO, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Ed.). *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* Santa Maria - Brasil: Edições SIEC - Santa Maria, pp 49-66.

NETO, C. (2007). *Jogo na criança & Desenvolvimento Psicomotor*.

Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf (consultado a 15 de Novembro de 2009).

NEVES, J. (1996). *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. São Paulo: Caderno de Pesquisas em Administração, V. 1, N.º 3.

NÓVOA, A. (1996). Nota de apresentação. In I. Goodson (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, pp. 9-16.

NUSSVBAUM, M. (1994). *Patriotism and Cosmopolitanism*. Boston: The Boston Review.

O

OLIVEIRA, M. (1999). Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade. Niterói: Universidade Federal Fluminense. *GEOgraphia*, Ano 1, n.º 1, pp.93-120.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*.

Disponível em www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870
(consultado a 15 de Outubro de 2009).

P

PACHECO, J (2007). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: CRIAP-ASA. Correio da Educação, n.º 307.

Disponível em: http://www.asa.pt/CE/Estudos_curriculares.pdf (consultado a 15 de Agosto de 2009).

PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. & PEREIRA, N. (2007). *Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. Vol.37, n.º131, pp. 371-398.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1995). Involvement and the effective early learning project: a collaborative venture. In F., Laevers (Org.) *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. CIDRRE, pp. 22-33.

PELLAUD, F. (2002). *Concepções, paradigmas e valores para o desenvolvimento sustentável*. Ensaio- Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 04, n.º 2.

PERES, A. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições/ Jornal A Página.

PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. In *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, pp. 101-110.

PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue. In *Lidil*, n° 11, pp. 125-138.

PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: Edições ASA.

PETRAGLIA, I. (2006). Sete idéias norteadoras da relação Educação e Complexidade. In: C., Almeida & I., Petraglia (Org.). *Estudos de Complexidade*. São Paulo: Xamã, v. 1, p. 23-36.

PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

POZZOLI, M. (2007). Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada: pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Santiago: Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, ano/vol. 5, n.º 16.

PRAIA, M. (2000). Formar-(se) cidadão: dinâmica de valores e conceito de normalidade. In *Dossier Direitos Humanos*. Lisboa: Noesis n.º 56 – Out/Dez 2000 – Dossier.

Q

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

ROBINSON, W. (2001). Social theory and globalization: the rise of a transnational state. In *Theory and Society* 30. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 157-200.

RAPOSO, M. (2007). *Biodiversidade no 1º CEB: Um Estudo de Caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, M. (2007). Função docente: natureza e constuição do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, n.º 34 jan./abril.

ROLDÃO, M. (2005). *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. (2000). *Currículo e Gestão de aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores.

ROLDÃO, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, M. (1995). O Director de Turma e Gestão Curricular. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

S

SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

SÁ-CHAVES, I. (2003a). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

SÁ-CHAVES, I. (2003b). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In O. Sousa & M. Ricardo (org.), *Uma escola com sentido: Currículo em análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona, pp. 145- 158.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SACHS, I. (2004). *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond Universitaria.

SACRISTÁN, G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

SACRISTÁN, J. (1995). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre La Práctica*. Madrid: Morata, Quinta Edición.

SANTOS, B. (2005). *As tensões da modernidade*. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, UFRJ.

Disponível em http://www.arquivos.fir.br/disciplinas/001DHU1_astensoesdamodernidade.pdf (consultado a 01 de Abril de 2009).

SANTOS, B. (1997). Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In *Lua nova*. Revista de cultura e política. Brasil: CEDEC.

SCHAWB, J. (1985) - Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum. In: J. Sacristán & A., Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 197-209.

SCHIFFMAN, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.

SCHOLTE, J.A. (2002) *What is Globalisation? The Definitional Issue – Again*, CSGR Working Paper 109/02, University of Warwick: Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation.

SEF (2008). *Relatório de Imigração fronteiras e asilo*.

Disponível em <http://www.sef.pt/documentos/59/RIFA%202008%20Final.pdf#1> (consultado a 30 de Agosto de 2009).

SIMÕES, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: LEA.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. In *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division (Texto policopiado).

SKUTNABB-KANGAS, T. (1997). *Language Policies and Education: the role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity*. Barcelona: World Congress on Language Policies.

SMITH, E. (2001). On coevolution of cultural, linguistic and biological diversity. In L., Maffi (ed.). *On Bio-cultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Washington DC: Smithsonian Institution Press, pp. 85-117.

STAVENHAGEN (1996). Educação para um mundo multicultural. In J. Delors. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa, pp. 219-228.

STEGER, M. (2006). *A globalização*. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.

STEINER, G. (2005). *A ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva (trad.).

STEMLER, S. (2001). *An introduction to content analysis*. ERIC Digest ED458218.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, O. (2002). Línguas estrangeiras para os mais novos articular o sistema, melhorar as praticas. *Educação & Comunicação*, nº 7, pp. 210-219.

T

TANNER, D. & TANNER, L. (1987). *Supervision in Education*. New York: McMillan.

TAVARES, C. (2007). *Didáctica do Português: Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

TOMAZ, C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.

U

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

V

VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In: A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

VENTURA, A. (2001). *O currículo, as competências e as mudanças necessárias*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.

Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/gest%C3%A3o%20flex%C3%ADvel%20do%20curr%C3%ADculo.pdf> (consultado a 15 de Abril de 2009).

VIEIRA, Lizst (1999). Cidadania Global e Estado Nacional. Rio de Janeiro: *Scielo Brasil*. Vol. 42,n.º3.

VILCHES, A & GIL, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.

W

WALLACE, I. (1972). *A Palavra*. Porto: Editorial Inova/Porto.

WALSH, D. & GRAUE M. (1995). Chapter 8: Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives. In J. Hatch (Org.). *Qualitative research in early childhood setting*. Westport: Praeger.

WCED (1987). *Our common future*. World Commission on Environment and Development. (Brundtland Commission). Oxford: Oxford University Press.

WESS (2004). *International Migration*. Department of Economic and Social Affairs. New York: United Nations.

WIEVIORKA, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta?. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º12, pp.7-46.

WURM, S. A. (1996). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*. Paris: UNESCO.

Y

YATES, C. & SMITH, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Munthe & E. Roland (Ed.), *Bullying: an international perspective*. Londres: David Fulton, pp. 22-34.

YIN, R.K. (1993). *Case study designs for evaluating highrisk youth programs: the program dictates the design*. Newbury Park: Sage.

Z

ZABALZA, M.. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZARAGOZA, F. (2001). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galáxia Gutemberg.

SITES CONSULTADOS

<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/index.html>

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/documents/Tab/3-18112008-ENAP.PDF>

<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-divling.pdf>

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/portLNMRelatorioFinal.pdf>

www.dgicd.minedu.pt/inovbasic/proj/ael2001/ciberjornal.htm

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto- Lei nº 286 de 29 de Agosto de 1989

Decreto Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001

Decreto-Lei nº 7 de Janeiro de 1999

Despacho nº 7520 de 17 de Abril de 1998

Lei de Bases do Sistema Educativo

Constituição da República Portuguesa

Anexo 1 - Planificações de cada sessão

Quadro - Síntese da Sessão - S1

Biografia linguística...

Público a que se destina: crianças entre os 7 e os 11 anos (Turma ALQ- B)

Línguas envolvidas: Português e as línguas identificadas pelos alunos como fazendo parte da sua biografia linguística

Duração prevista: 45 min (a adequar de acordo com o ritmo dos alunos)

Objectivo principal: sensibilizar à diversidade linguística através do seu reconhecimento e valorização

Materiais: Peixe em cartolina, com escamas amovíveis; Fichas de trabalho:

1. Álbum do aluno (a construir ao longo de todas as sessões);
2. A minha biografia linguística;
3. Análise estatística;

Sessão I- S1

Mar de Línguas...

Temática: Diversidade linguística

Conceitos – chave: língua; competência plurilingue

Definição dos conceitos: *Língua:* este conceito remete-nos, segundo Ançã (1999) para um sistema homogêneo que estrutura a fala, ou seja língua “como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades”. Segundo Abramovici (2006:96), “la première fonction de la langue est probablement de distinguer l’«autre» , celui qui ne parle pas cette langue (...) Il s’agissait, dans ce contexte, d’un instrument identitaire”, a língua assume-se como uma ferramenta determinante da identidade social, da cultura (cf. Abramovici (2006); Bisethe 2008).

Competência plurilingue: Gonçalves e Andrade (2006: 76), referem a competência plurilingue como a referente “(...) à capacidade de cada falante activar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, o conjunto do repertório linguístico de que dispõe de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua”.

Descrição das actividades:

O/A professor(a) começa por questionar qual a língua que falam os alunos. Incentiva ao diálogo, formulando outras questões, tais como: Que outras línguas gostariam de falar? Será que nos compreenderíamos se falássemos todos línguas diferentes?

Posteriormente, solicita aos alunos que preencham a ficha *Biografia linguística individual*. Como forma de apresentação dos dados será construído um peixe em que as escamas representam as línguas que os alunos identificaram como sendo as que falam, ouviram falar, compreendem e gostariam de aprender. Sendo que cada um destes itens será representado por uma cor.

Será solicitado aos alunos, em seguida, que colaborarem na construção de uma tabela de dupla entrada com os dados da ficha de trabalho. Posteriormente, registarão esses dados na ficha *Análise estatística*. A partir da tabela de dupla entrada será sugerido à turma a construção de um gráfico que ilustre a biografia da turma.

Referências bibliográficas:

Abramovici, Serge (2006). *La culture c'est la langue*. In Bizarro, Rosa (org.). Como abordar... A escola e a diversidade intercultural. Porto: Areal Editores.

Ançã, Maria Helena (1999). Da língua materna à segunda língua. *Noesis* n.º 51.

Biseth, Heidi (2008). *Multilingualism and Education for Democracy*. International Review of Education.

Gonçalves, Maria de Lurdes et Andrade, Ana Isabel (2006). *Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua*. In Andrade, Ana Isabel et Araújo e Sá, Maria Helena (coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos LALE. Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sugestões bibliográficas:

Byram, Michael (2003). Intercultural Competence. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, Michael (2007). *Languages for Europe Think Tank*. Language Education Policy Profiles.

Demorgon J., Lüdemann O.(1996). *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations ? Quelles sanctions qualifiantes?*. Textes de Travail n° 13, Paris,; Ofaj.in <http://www.ofaj.org/paed/texte/formati/formati.html>.

Fischer, Glória (2004). Políticas linguísticas numa Europa multilingue e multicultural. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. In http://www.dgide.min-edu.pt/plnmaterna/politicas_ling_europa_multil_multicult.pdf

Martins, Filomena. Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade. Aveiro: Universidade de Aveiro. In http://jaling.ecml.at/pdffdocs/articles/article_portugal.pdf

Pinho, Ana Sofia & Andrade, Ana Isabel. Biografia linguística na sensibilização à diversidade linguística e cultural: uma estratégia na formação inicial de professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. In http://jaling.ecml.at/pdffdocs/articles/article_portugal.pdf

Quadro - Síntese da Sessão – S2

Mar de histórias...

Público a que se destina: crianças entre os 7 e os 11 anos (Turma ALQ- B)

Línguas envolvidas: português; alemão; espanhol, francês; italiano e inglês

Duração prevista: 1h30 min (a adequar de acordo com o ritmo dos alunos)

Objectivo principal: sensibilizar à diversidade linguística através do seu reconhecimento e valorização.

Materiais: Apresentação em PowerPoint “Os peixes diferentes”; Fichas de trabalho:

1. Ficha Os peixes diferentes;
2. Auto-avaliação da sessão;

Sessão II- S2

Um mar de histórias...

Temática: Diversidade linguística

Conceitos – chave: competência plurilingue (cf. S1); família linguística; Indo- europeu

Definição dos conceitos:

Família linguística: É um grupo de línguas identificado como sendo uma unidade filogenética, em que todos os membros têm uma raiz comum (Bengtson & Ruhlen, 1994).

Indo- europeu: É a designação de uma ampla família de línguas, que engloba a maioria das línguas europeias antigas e em uso. O seu nome tem correspondência com a região geográfico que se estende da Europa e Irão até à Índia setentrional (Bengtson & Ruhlen, 1994).

Descrição das actividades:

A professora começa por relembrar a sessão 1 e a construção de um peixe para transpor para a história “Os peixes diferentes”. Pede aos alunos que infiram sobre o título da história, sobre o que eventualmente falará a história. Após auscultar a opinião dos alunos inicia a apresentação da história. Parando apenas nos momentos previstos na história para ouvir as opiniões dos alunos sobre os acontecimentos.

No final da história, pedirá aos alunos para efectuarem um reconto oral, identificando os momentos da história e procurando que eles reflectam sobre a história. Após esta exploração, a professora entrega a ficha de exploração “Os peixes diferentes”. A sua realização será orientada pela professora.

Posteriormente pedir-se-á aos alunos que escolham uma das personagens da história para efectuarem uma composição com materiais recicláveis, levando os alunos a reflectirem sobre a importância de uma utilização racional dos recursos.

No final da sessão será solicitado aos alunos que preencham a ficha de avaliação da sessão.

Referências bibliográficas: [Bengtson John D.](#) & Ruhlen, Merrit (1994). Global Etymologies. In RUHLEN, Merritt, *On the Origin of Languages: Studies in Linguistic Taxonomy*, [Stanford: Stanford University Press](#), pp. 277-333. [ISBN 0804723214](#).

Sugestões bibliográficas:

Andrade, Ana Isabel & Martins, Filomena (coord.)(2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Andrade, Ana Isabel, Araújo e Sá, Maria Helena & Moreira, Gillian (coord.) (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Sessão 2 – S2

	Um mar de histórias...
Objectivos da Investigação	- Compreender o modo como os alunos vêem a diversidade linguística; - Observar o envolvimento dos alunos na sessão.
Recolha de dados	Videogravação Notas de campo; Fichas de trabalho; Fichas de avaliação da sessão.
Análise dos dados	Escala de envolvimento; Análise das fichas de trabalho.

Quadro - Síntese da Sessão – S3

Mar de animais...

Público a que se destina: crianças entre os 7 e os 11 anos (Turma ALQ- B)

Línguas envolvidas: português; alemão; espanhol, francês; italiano e inglês

Duração prevista: 45 min (a adequar de acordo com o ritmo dos alunos)

Objectivo principal: sensibilizar à diversidade biológica a através do seu reconhecimento e valorização.

Materiais: Fichas de trabalho:

1. Bilhete de Identidade dos animais marinhos;
2. Avaliação da sessão.

Sessão III- S3

Um mar de animais...

Temática: Diversidade biológica

Conceitos – chave: biologia; biodiversidade; desenvolvimento sustentável;

Definição dos conceitos:

Biologia: do [grego](#) *βίος* - *bios* = vida e *λόγος* - *logos* = estudo, ou seja o estudo da vida, ou seja é o ramo da ciência que estuda os seres vivos. O seu objecto de estudo incide sobre as características e o [comportamento](#) dos [organismos](#), a origem de [espécies](#) e indivíduos, e a forma como estes interagem uns com os outros e com o seu [ambiente](#).

Biodiversidade ou diversidade biológica: Consiste na natureza da diversidade viva e tem adquirido relevo desde finais do século XX. O conceito remete-nos para a variedade e a variabilidade entre os organismos vivos e as complexidades ecológicas nas quais elas ocorrem e varia consoante as diferentes regiões ecológicas. Deste modo e de acordo com a Convenção da Diversidade Biológica, adoptada pelas Nações Unidas em 1992, “representa a variabilidade entre todos os organismos vivos de todas as origens, incluindo os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos dos quais fazem parte; compreende a diversidade dentro de cada espécie, entre as espécies e dos ecossistemas” (Raposo, 2007).

Desenvolvimento sustentável: De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) o termo retrata um conjunto de processos e atitudes que atende às necessidades presentes sem comprometer a possibilidade de que as gerações futuras satisfaçam as suas próprias necessidades. Segundo a UNESCO, o conceito desenvolvimento sustentável é “a dynamic and evolving concept with many dimensions and interpretations and reflects locally relevant and culturally appropriate visions of the world” (2004: 7).

Descrição das actividades:

A professora começa por relembrar a sessão 2 e a construção de um peixe para transpor para a construção dos bilhetes de identidade dos animais marinhos.

Formam-se quatro grupos de trabalho e é distribuído a cada grupo dois bilhetes de identidade de animais marinhos. Os alunos deverão consultar os textos e outros documentos que terão à sua disposição (artigos de internet, livros, enciclopédias...) e preencher o bilhete de identidade animal. **O preenchimento do bilhete de identidade poderá ser executado no computador Magalhães.** Todos os grupos terão de responder à questão: O que posso fazer para ajudar as espécies marinhas em perigo? Após o preenchimento dos bilhetes de identidade os alunos apresentarão o seu trabalho aos restantes grupos, assim como as suas propostas de acção.

No final da sessão será solicitado aos alunos que preencham a ficha de avaliação da sessão.

Referências bibliográficas:

UNESCO (2004). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. UNESCO

Raposo, M.C. (2007). Biodiversidade no 1º CEB: um estudo caso. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de Mestrado.

Sugestões bibliográficas:

Charpak, C. (1997). As ciências na escola primária - uma proposta de acção. Mem Martins: Inquérito.

Martins, I. et al. (2007). Educação em Ciências e Ensino Experimental. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sherwood, E. e tal. (1997). Mais ciência para crianças. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Webgrafia

<http://forum.cienciaviva.pt/>

Página do Fórum Ciência Viva na qual podemos descobrir a ciência e a tecnologia do nosso país.

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/experimentais/Paginas/Recursos_Didacticos.aspx

Página com recursos didácticos para o ensino das ciências experimentais.

Sessão 3 – S3

	Um mar de animais...
Objectivos da Investigação	<ul style="list-style-type: none">- Observar o desenvolvimento do programa de intervenção;<ul style="list-style-type: none">• Compreender o modo como os alunos vêem a diversidade biológica;- Observar o envolvimento dos alunos na sessão.
Recolha de dados	Videogravação Notas de campo; Fichas de trabalho; Fichas de avaliação da sessão.
Análise dos dados	Escala de envolvimento; Análise das fichas de trabalho.

Quadro - Síntese da Sessão – S4

Mar de atitudes...

Público a que se destina: crianças entre os 7 e os 11 anos (Turma ALQ- B)

Línguas envolvidas: português;

Duração prevista: 45 min (a adequar de acordo com o ritmo dos alunos)

Objectivo principal: sensibilizar à diversidade linguística e cultural através do seu reconhecimento e valorização.

Materiais: Fichas de trabalho:

1. Cartas de situação;
2. Avaliação da sessão.

Sessão IV- S4

Mar de atitudes...

Temática: Cidadania

Conceitos – chave: cidadania; role playing;

Definição dos conceitos:

Cidadania: o conceito de cidadania sofreu alterações com o decorrer do tempo, “reconhecendo-se cada vez mais que se trata de um conceito multidimensional, dinâmico e, também ele, particularmente complexo” (Tomaz, 2007: 77), cada vez mais plural. A cidadania contemporânea é uma cidadania multidimensional, afectando a condição humana nos seus vários aspectos, temporal, espacial, bilateral e processual (Morgan, 2007).

Role playing: é um modelo de ensino, que ajuda os alunos a compreender o comportamento social, o seu papel nas interações sociais e as possibilidades de resolução de problemas de uma forma eficaz. Potencia também o desenvolvimento de relações com os outros e o aperfeiçoamento das suas próprias capacidades (Livingstone, 1983).

Descrição das actividades:

A professora começa por relembrar as sessões anteriores e as propostas de acção dos alunos para fazer a ponte para a sessão 4.

Formam-se quatro grupos de trabalho e é distribuído a cada grupo uma carta situação, sobre a qual terão de reflectir e escrever as suas conclusões. Para posteriormente apresentar aos restantes grupos primeiro dramatizando e só depois lendo o texto que construíram.

No final da sessão será solicitado aos alunos que preencham a ficha de avaliação da sessão.

Referências bibliográficas:

Livingstone, C. (1983). Role Play in language learning. Harlow: Longman.

Morgan, Luzinara Scarpe (2007). Noção Contemporânea de Cidadania como pré- compreensão para a materialização dos valores ético/jurídicos fundamentais. Revista da Faculdade de Direito de Campos

Tomaz, A.C. (2007). Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sugestões bibliográficas:

Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in Global World. The Educational Fórum. Vol. 68.

Birzúa, C. (2000). L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie. Strasbourg,: Conselho da Europa (DGIV/EDU/CIT(2000) 21). Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.

Henriques, M., Reis, J. & Loia, L. (2006). Educação para a Cidadania – Saber & Inovar. Lisboa: Plátano Editora.

Kymlicka, W. (1998). Multicultural Citizenship. New York: Oxford University Press.

Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. Agora n.º 7.

Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta? Educação, Sociedade e Cultura, 12, 7-46.

Webgrafia

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/cidadania/Paginas/default.aspx>

Página da Direcção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular contendo informações relevantes sobre a Educação para a Cidadania.

<http://www.cidadania-educacao.pt/>

Esta página assume-se como um Fórum de Educação para a Cidadania cuja missão é a apresentação de orientações e a identificação e divulgação de boas práticas.

Sessão 4 – S4

	Mar de atitudes...
--	---------------------------

Objectivos da Investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o desenvolvimento do programa de intervenção; - Sensibilizar para a diversidade cultural; - Observar o envolvimento dos alunos na sessão.
Recolha de dados	<p>Videogravação</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Fichas de trabalho;</p> <p>Fichas de avaliação da sessão.</p>
Análise dos dados	<p>Escala de envolvimento;</p> <p>Análise das fichas de trabalho.</p>

Quadro - Síntese da Sessão – S5

Mar de lendas...

Público a que se destina: crianças entre os 7 e os 11 anos (Turma ALQ- B)

Línguas envolvidas: português; islandês; dinamarquês

Duração prevista: 45 min (a adequar de acordo com o ritmo dos alunos)

Objectivo principal: sensibilizar à diversidade cultural através do seu reconhecimento e valorização.

Materiais: Fichas de trabalho:

3. Contos, lendas e mitos europeus (textos);
4. Ficha de Reconto;
5. Avaliação da sessão.

Sessão V- S5

Mar de lendas...

Temática: Diversidade cultural

Conceitos – chave: cultura (s) ; diversidade cultural; educação intercultural

Definição dos conceitos:

Cultura (s): De acordo com a definição da UNESCO *a cultura é um núcleo de identidade individual e social, é um elemento importante na conciliação das identidades grupais e um marco de coesão social*, (UNESCO, 2006:12). Definição que enquadra o conceito de cultura na perspectiva de uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos (CARDOSO, 1996:15). A cultura pode ser perspectivada como uma abstracção obtida através da observação do comportamento e das relações entre indivíduos e pode ter como características, de acordo com Vallespir: a) o facto de se aprender e de se transmitir mediante os processos de socialização, os indivíduos incorporam os múltiplos e diversos elementos culturais próprios; b) é simbólica, a língua como um dos aspectos mais simbólicos; c) é funcional, um instrumento para satisfação das necessidades culturais; d) é normativa, a ordem social requer normas que tornem possível a convivência entre indivíduos e o funcionamento das instituições, a sociedade evita os desvios; e) é sistémica, os numerosos elementos que configuram a cultura formam parte de um todo; f) possibilita o desenvolvimento cognitivo, a cultura é um sistema de conhecimento que resulta da acção mental do ser humano, assim cada cultura tem o seu modo de perspectivar a realidade; g) é dinâmica, tem a capacidade de responder a situações novas, como por exemplo os movimentos migratórios (VALLESPÍR, 1999).

Diversidade cultural: Podemos definir a diversidade de acordo com Essomba (2006:54) como uma característica própria da humanidade que consiste em *desarrollar infinitas respuestas ontogenéticas en el contexto unitário de la filogénesis*.

Educação Intercultural: O Conselho da Europa define a educação intercultural como sendo um processo dinâmico “que pretende concienciar positivamente al ciudadano para a aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de este proceso, con la

finalidad de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía” (Conselho da Europa, 1993 in ESSOMBA, 2006: 60).

Descrição das actividades:

A professora organiza a turma em três grupos e distribui uma lenda a cada grupo de trabalho e informações sobre os países das lendas. O grupo terá de ler a lenda e recontá-la por escrito e de forma pictórica. Posteriormente, o grupo terá de escolher um modo de a apresentar à turma quer a lenda quer o país de onde a lenda é originária.

Posteriormente, os alunos apresentarão os seus trabalhos aos colegas, apresentando um pouco sobre o país de onde é originária a lenda.

No final da sessão será solicitado aos alunos que preencham a ficha de avaliação da sessão.

Referências bibliográficas:

ESSOMBA, Miquel Àngel (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: GRAÓ.

UNESCO (2006). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. In http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento

VALLESPIR, Jordi (1999). Interculturalismo e identidad cultural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.º 36, pp 45-56.

Sugestões bibliográficas:

Magalhães, A.M. & Alçada, I. (1992). Histórias e Lendas da Europa. Lisboa: Caminho.

Sessão 5 – S5

	Um mar de lendas...
Objectivos da Investigação	<ul style="list-style-type: none">- Compreender o modo como os alunos vêem a diversidade cultural;• Despertar nos alunos a curiosidade por outras culturas;

	- Observar o envolvimento dos alunos na sessão.
Recolha de dados	Videogravação Notas de campo; Fichas de trabalho; Fichas de avaliação da sessão.
Análise dos dados	Escala de envolvimento; Análise das fichas de trabalho.

Quadro - Síntese da Sessão – S6

Jogo – Mar de línguas e culturas...

Público a que se destina: crianças entre os 7 e os 11 anos (Turma ALQ- B)

Línguas envolvidas: português; alemão; espanhol, francês; italiano; inglês; islandês e dinamarquês.

Duração prevista: 45 min (a adequar de acordo com o ritmo dos alunos)

Objectivo principal: sensibilizar à diversidade linguística, biológica e cultural através do seu reconhecimento e valorização.

Materiais: jogo “Mar de línguas e culturas”:

1. Tabuleiro;
2. Cartões de perguntas;
3. Dado.

Sessão VI- S6

Jogo – Mar de línguas e culturas...

Temática: Diversidade linguística, biológica e cultural

Conceitos – chave: jogo

Definição dos conceitos:

Jogo: Para o filósofo holandês John Huizinga (1971), “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de primeira consciência de ser diferente da vida cotidiana”.

Quando os jogos são promotores do processo de aprendizagem são denominados por jogos educacionais. De acordo com Botelho (2004) os jogos educacionais “constituem por qualquer atividade de formato instrucional ou de aprendizagem que envolva competição e que seja regulada por regras e restrições”.

Descrição das actividades:

A professora começa por relembrar as sessões anteriores e explica que nesta sessão irão jogar um jogo com perguntas sobre todas as actividades realizadas. De seguida, a professora explica as regras do jogo e forma quatro equipas.

No final da sessão será solicitado aos alunos que preencham a ficha de avaliação da sessão.

Referências bibliográficas:

BOTELHO, L. (2004). Jogos educacionais aplicados ao e-learning. In: http://www.elearningbrasil.com.br/news/artigos/artigo_48.asp.

HUIZINGA, J. (1971). Homo ludens. São Paulo: Perspectiva.

Webgrafia

<http://www.oceanario.pt/> (Página do Oceanário de Lisboa)

<http://aquariovgama.marinha.pt/AVGAMA/Site/PT> (Página do Aquário Vasco da Gama em Lisboa, na qual tem uma pequena colecção de jogos)

Sessão 6 – S6

	Jogo- Mar de línguas e culturas...
Objectivos da Investigação	- Observar o envolvimento dos alunos na sessão.
Recolha de dados	Videogravação Notas de campo; Fichas de avaliação da sessão.
Análise dos dados	Escala de envolvimento;

Anexo 2 – Folheto sobre o programa



AGRUPAMENTO VERTICAL
DE ESCOLAS DE CANELAS

EB1/JIALQUEBRE

*m*ar de *l*ínguas e *C*ulturas

equipa de ***t***rabalho

Cláudia Marques
Filomena Martins
Maria do Rosário Lourenço



projecto de ***i***nvestigação

Educação para a era planetária:
Diversidade linguística e cultural

Universidade de Aveiro
Mestrado em Gestão Curricular



O projecto “Mar de Línguas e Culturas” é um convite a uma “viagem” pelos mares da diversidade biológica, linguística e cultural...

A partir da história “Os peixes diferentes” serão realizadas diversas actividades didácticas individualmente ou em grupo. Assim, ao longo de sete sessões descobriremos a importância de uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural, logo nos primeiros anos de escolaridade.

Com este programa tentamos que de um modo lúdico e intercultural os alunos reflectam sobre a diversidade linguística e cultural e também sobre algumas questões ambientais.

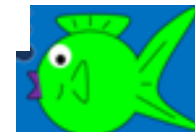
Pretendemos que este projecto seja uma ponte para novos modos de ver o mundo, de uma forma mais cívica e consciente da necessidade de tornar o mundo um local cada vez mais agradável.

Assim, convidamos a comunidade educativa a viajar connosco por mares outrora navegados...



Objectivos para os Alunos

- * Sensibilização para a importância da diversidade linguística e cultural;
- * Promoção do sentido crítico;
- * Valorização da diferença (abertura ao Outro);
- * Desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural.



Anexo 3 – Pedido de autorização para videogravar as sessões

Vila Nova de Gaia, 2 de Março 2009

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Cláudia Catarina Fernandes Marques, para a realização da minha dissertação de mestrado “Educação na Era Planetária: Diversidade linguística e cultural” no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro, desenvolverei durante o mês de Março e Abril um projecto (6 sessões) intitulado “Mar de Línguas e Culturas” com os alunos da turma ALQ-B da professora Maria do Rosário.

De forma a melhor compreender o envolvimento dos alunos nas actividades bem como avaliar o impacto do projecto gostaria de videografar as aulas. Estas gravações, no entanto serão única e exclusivamente utilizadas para fazer a transcrições de momentos significativos e do diálogo entre a investigadora, a professora e as crianças. É de referir que a identidade e a privacidade das crianças não serão de forma alguma expostas.

Vinha, assim, por este meio solicitar a sua autorização para videografar as sessões assinando esta declaração.

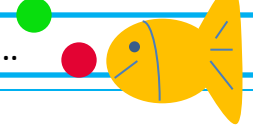
Eu, _____ (encarregado de
educação) do aluno _____

Autorizo/ Não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando possa ser videografado enquanto realiza as actividades do projecto acima referido.

Sem nada mais a acrescentar e agradecendo desde já a atenção disponibilizada,

(A mestranda – Cláudia Marques)

Anexo 4 – Ficha de Trabalho: Biografia Linguística Individual



Quem sou...

Nome: _____

Idade: _____ anos Ano de escolaridade: _____

Nasci em _____ (Escrever o nome do país)

As línguas que conheço...

Escrevo a(s) língua(s) que falo...

_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Escrevo a(s) língua(s) que já ouvi falar...

_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Escrevo a(s) língua(s) que não falo mas já vi escrito...

_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Escrevo a(s) língua(s) que não falo mas percebo...





























































































_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

Anexo 5 – Ficha de Trabalho: Análise estatística

Nome: _____ Data ____/____/____

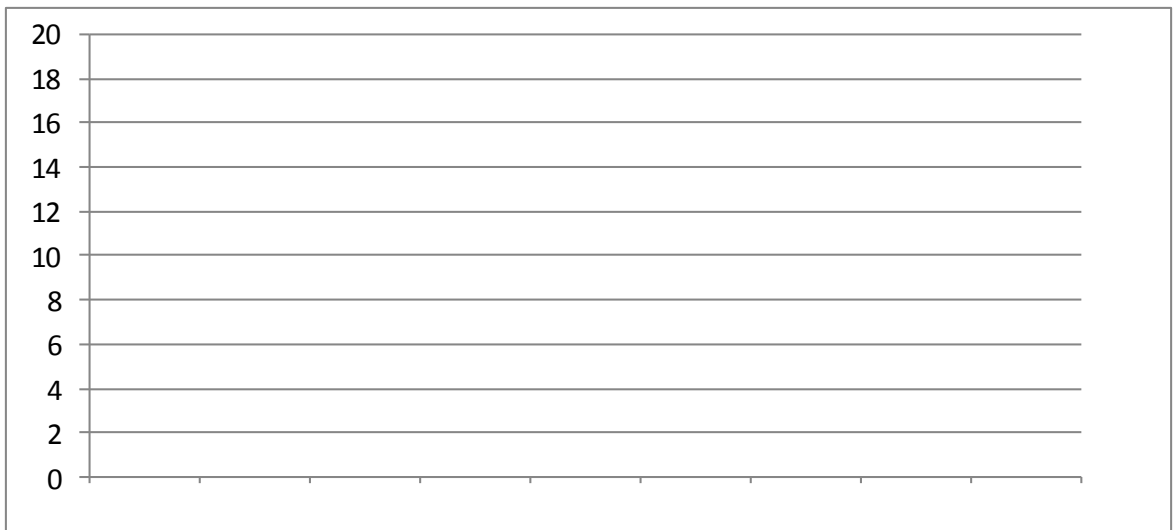
Estatística

1. Constrói um pictograma que representa o número de línguas que os elementos da tua turma já ouviram falar.

Línguas	 2 alunos	 1 aluno	Contagem
	         		
	         		
	         		
	         		
	         		
	         		
	         		
	         		
	         		

- a) Qual das línguas é a que mais ouviram falar? _____
- b) Qual das línguas é a que menos ouviram falar? _____

- 2- Representa os dados sob a forma de gráfico.



Anexo 6 – Fichas de Registo sobre as sessões

EB1 / JI Alquebre
Avaliação das actividades

Nome: _____ Data ____/____/____

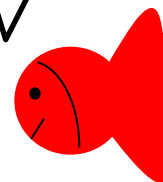
Sessão 1

Compreendi as actividades propostas

sem dificuldade

com alguma dificuldade

com muita dificuldade

☐☐☐

O que mais gostei nesta sessão? _____

EB1 / JI Alquebre
Avaliação das actividades

Nome: _____ Data ____/____/____

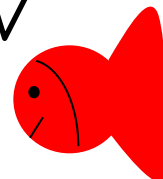
Sessão 2

Compreendi as actividades propostas

sem dificuldade

com alguma dificuldade

com muita dificuldade

☐☐☐

O que aprendi com esta sessão? _____

EB1 / JI Alquebre
Avaliação das actividades

Nome: _____ Data ____/____/____

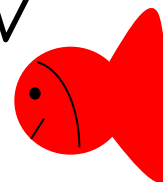
Sessão 3

Compreendi as actividades propostas

sem dificuldade

com alguma dificuldade

com muita dificuldade

☐☐☐

O que eu gostaria de saber mais... _____

EB1 / JI Alquebre
Avaliação das actividades

Nome: _____ Data ____/____/____

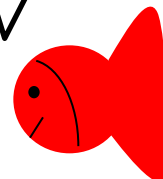
Sessão 4

Compreendi as actividades propostas

sem dificuldade

com alguma dificuldade

com muita dificuldade

☐☐☐

O que menos gostei nesta sessão? _____

EB1 / JI Alquebre
Avaliação das actividades

Nome: _____ Data ____/____/____

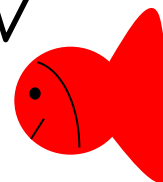
Sessão 5

Compreendi as actividades propostas

sem dificuldade

com alguma dificuldade

com muita dificuldade

☐☐☐

O que aprendi com esta sessão? _____

EB1 / JI Alquebre
Avaliação das actividades

Nome: _____ Data ____/____/____

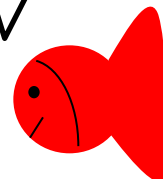
Sessão 6

Compreendi as actividades propostas

sem dificuldade

com alguma dificuldade

com muita dificuldade

☐☐☐

O que mais gostei nesta sessão? _____

Anexo 7 – História Os peixes diferentes

Os peixes diferentes...

Den olika fisker...

مختلفة السمكة

The different fish...

Les poissons différents...

По-разному рыбы

Os peixes diferentes...

I pesci differenti...

另外鱼

مختلفة السمكة

The different fish...

Die unterschiedlichen Fische...

Les poissons différents...

另外鱼

مختلفة السمكة...

I pesci differenti...

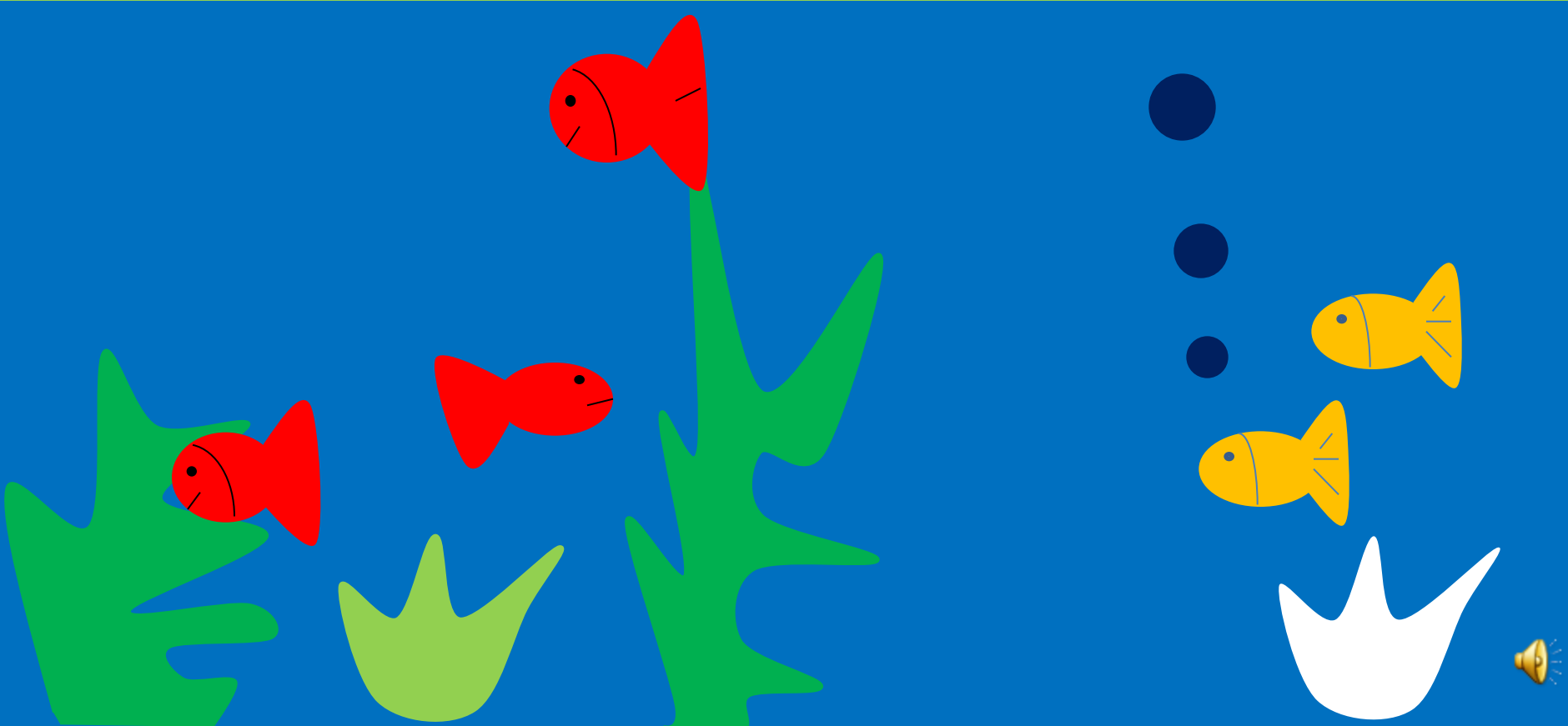
I pesci differenti...

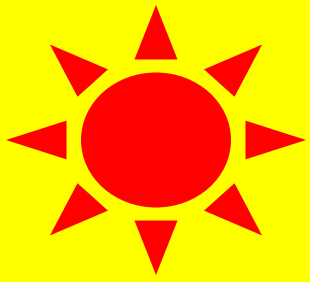
Den olika fisker...



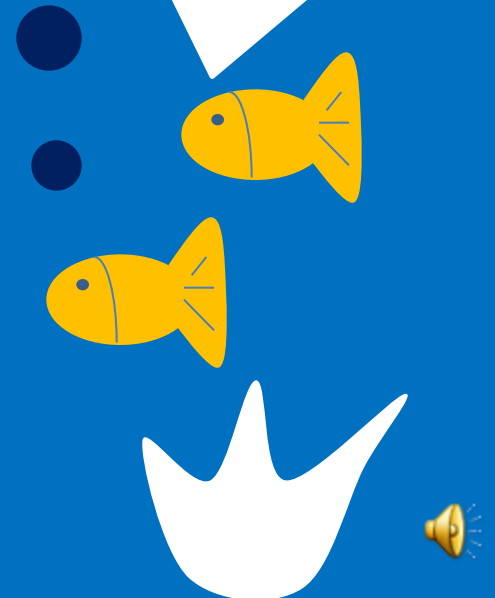
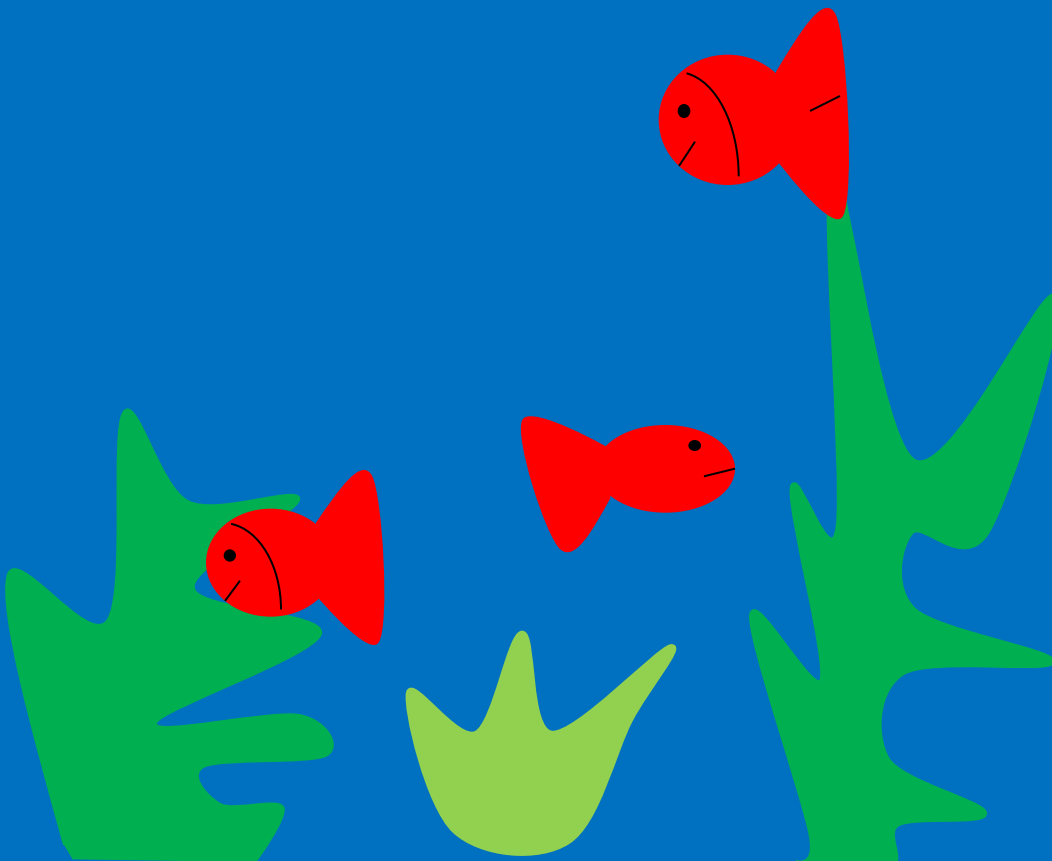
Era uma vez uma aldeia no fundo do mar, onde viviam muitos peixes. Todos os peixes eram semelhantes e todos se conheciam. Certa noite, apareceram, vindos não se sabe de onde, dois peixes, que eram diferentes de todos os outros daquela pequena aldeia do fundo do mar.

Os dois peixes diferentes, cansados da viagem, apresentavam um aspecto triste e lastimável. Então, os peixes da aldeia tiveram medo deles, pois eram desconhecidos e, ainda mais estranho, falavam uma língua muito esquisita... e estavam sempre a repetir a mesma frase: - Wir sind höchste Vollkommenheit des Sebastião und kamen, es zu besuchen.





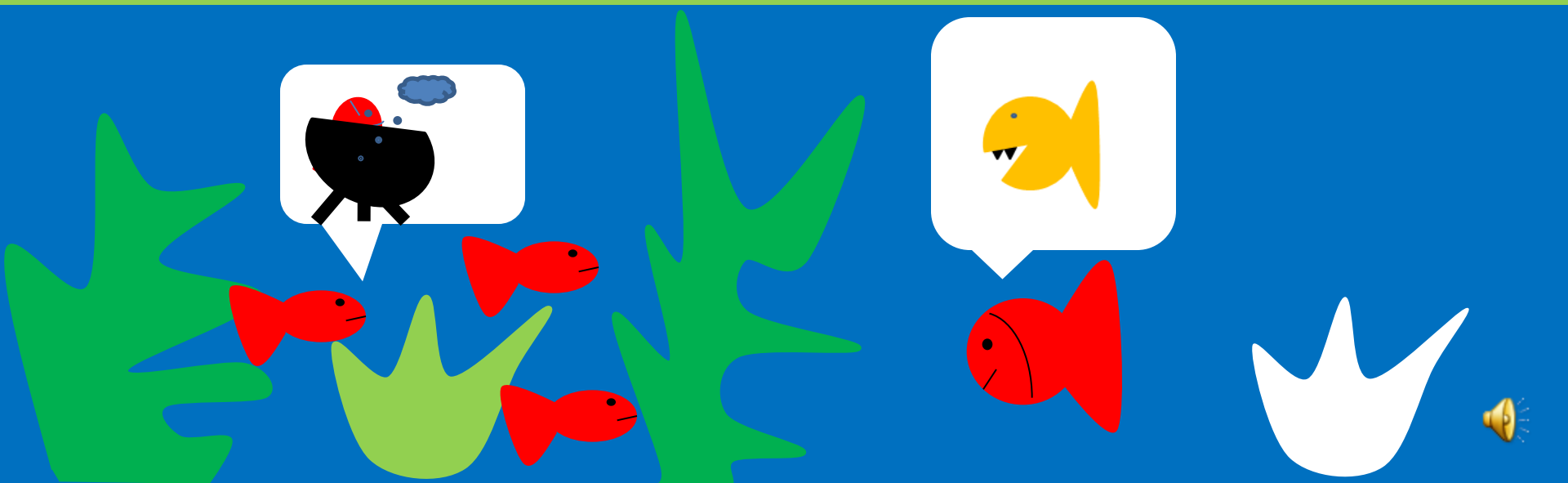
Wir sind höchste
Vollkommenheit des
Sebastião und kamen, es zu
besuchen.



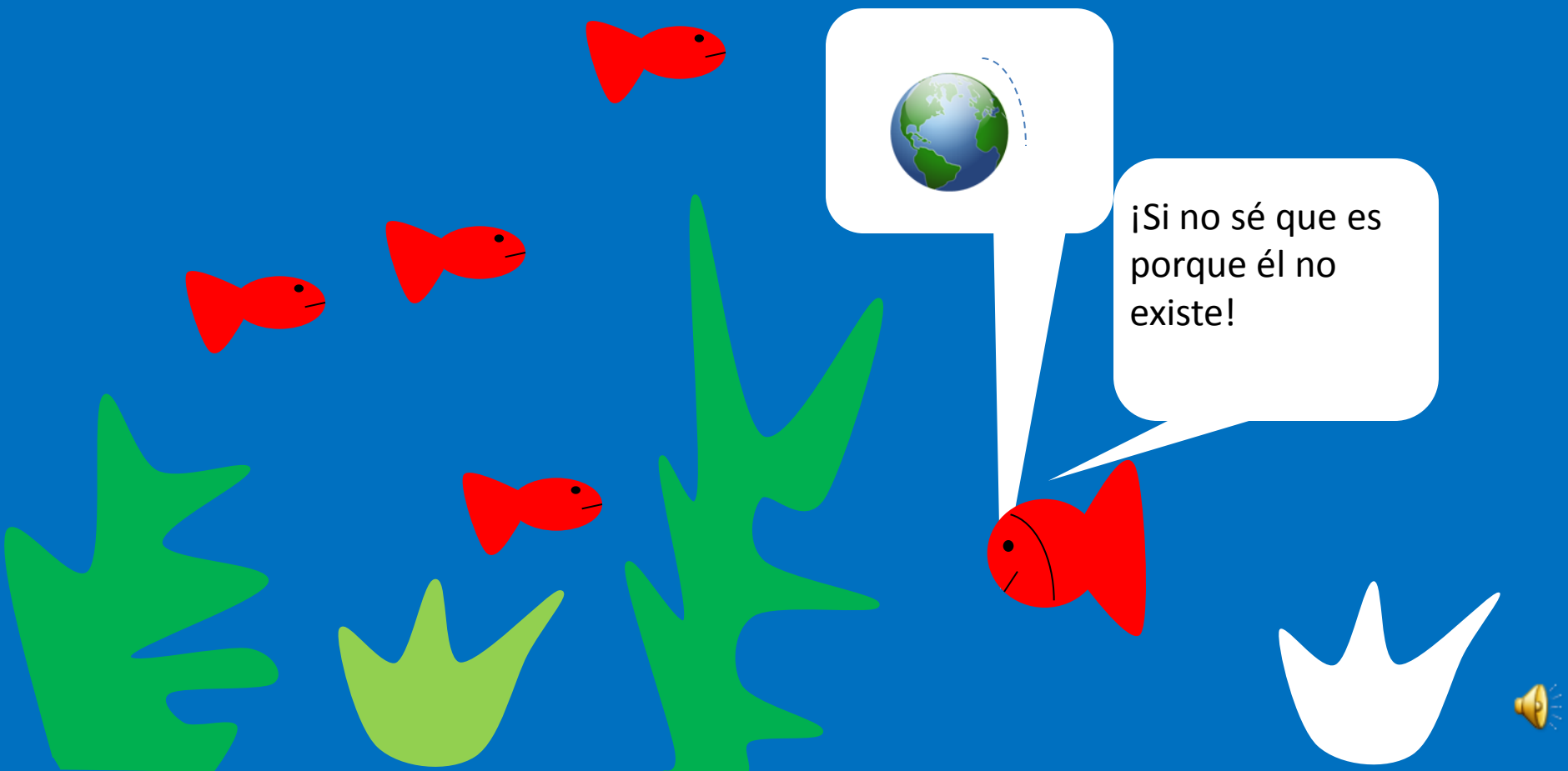
Ninguém os entendia e por isso os outros peixes acreditavam que tinham sido atingidos por

algum misterioso feitiço, ou por algo ainda pior! Como os dois peixes não se iam embora, os habitantes da pacata aldeia sentiam-se inseguros. Algo teria de ser feito! Teria de ser encontrada uma solução para o problema! A presença daqueles peixes estranhos era sentida como uma ameaça por todos. Todos tentavam arranjar explicações para a sua aparência bizarra, tentando também descobrir quais as suas intenções ao permanecerem por ali e dizendo coisas tão esquisitas.

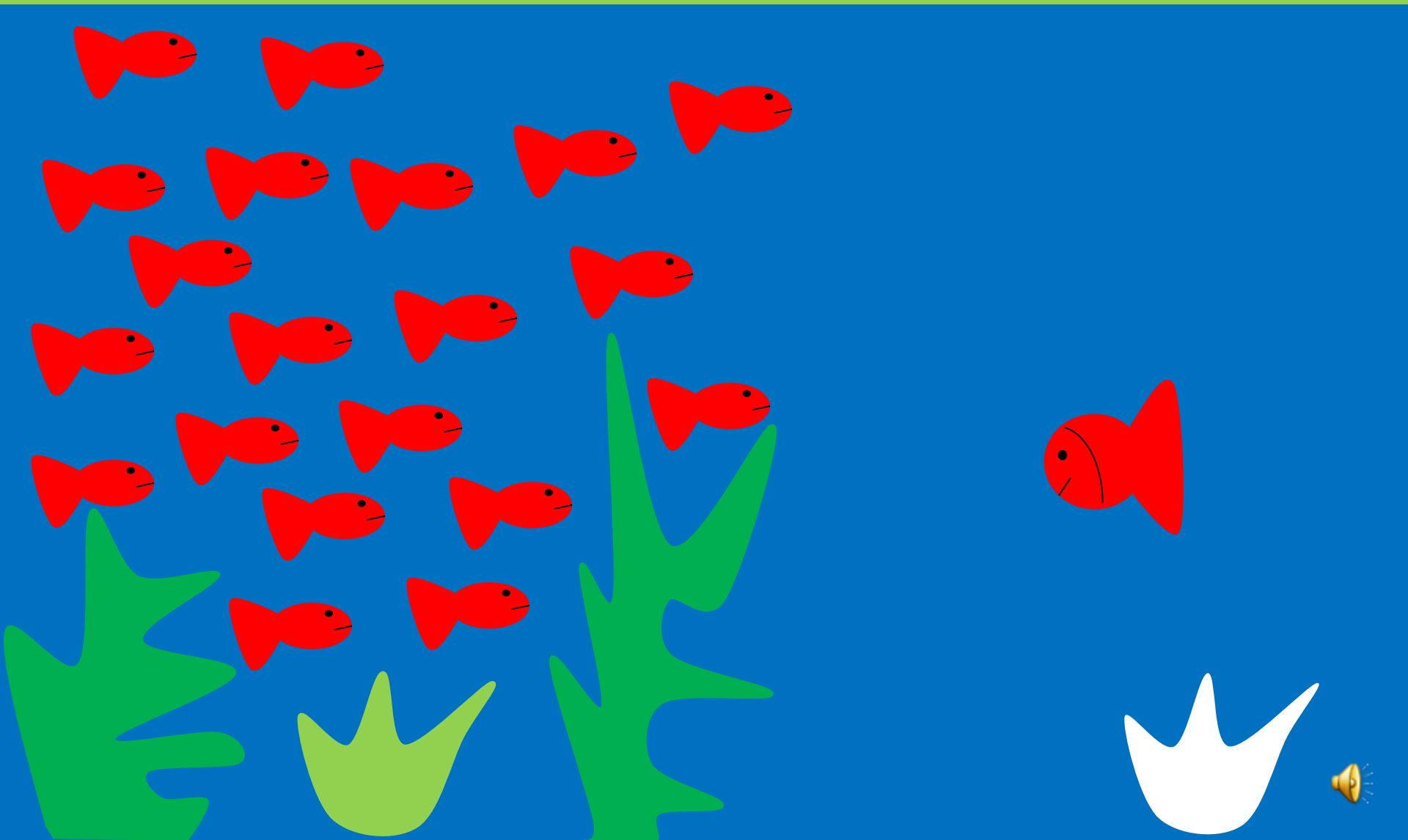
Muitas histórias foram então inventadas sobre eles, e cada vez era maior o sentimento de medo e de insegurança dos aldeãos. Sendo aquela aldeia era um local seguro e aprazível para viver, os seus habitantes não iriam permitir que dois desconhecidos viessem perturbar a segurança a que estavam habituados. A presença daqueles peixes era sentida como uma ameaça para a comunidade e não augurava nada de bom.



O peixe Anacleto, que tinha a mania que era esperto, veio logo afirmar do alto das suas barbatanas que já tinha viajado por vários países e que nunca tinha ouvido tais palavras, por isso deveria ser algum feitiço, uma vez que se ele não conhecia era porque não existia. E pôs-se a dizer bem alto: - ¡Si no sé que es porque él no existe!



Como os estranhos peixes não se iam embora e uma solução teria de ser encontrada rapidamente, decidiu-se organizar uma Assembleia, para ouvir e debater várias opiniões e depois votar e decidir o que fazer.



O peixe Sebastião que presidia à Assembleia estava doente. Decidiram, por isso, ir a sua casa

pedir a sua sábia opinião.

A Assembleia nomeou como porta-voz o Anacleto, aquele que tem a mania que é esperto, lembram-se? Continuando... o Anacleto foi, então, falar com o peixe Sebastião, aproximou-se e com a voz a tremelicar lá começou por contar que estavam dois peixes muito estranhos na aldeia e que diziam umas palavras muito esquisitas que não existiam porque ele não as conhecia.

O peixe Sebastião riu e disse ao Anacleto com a sua voz fraca:

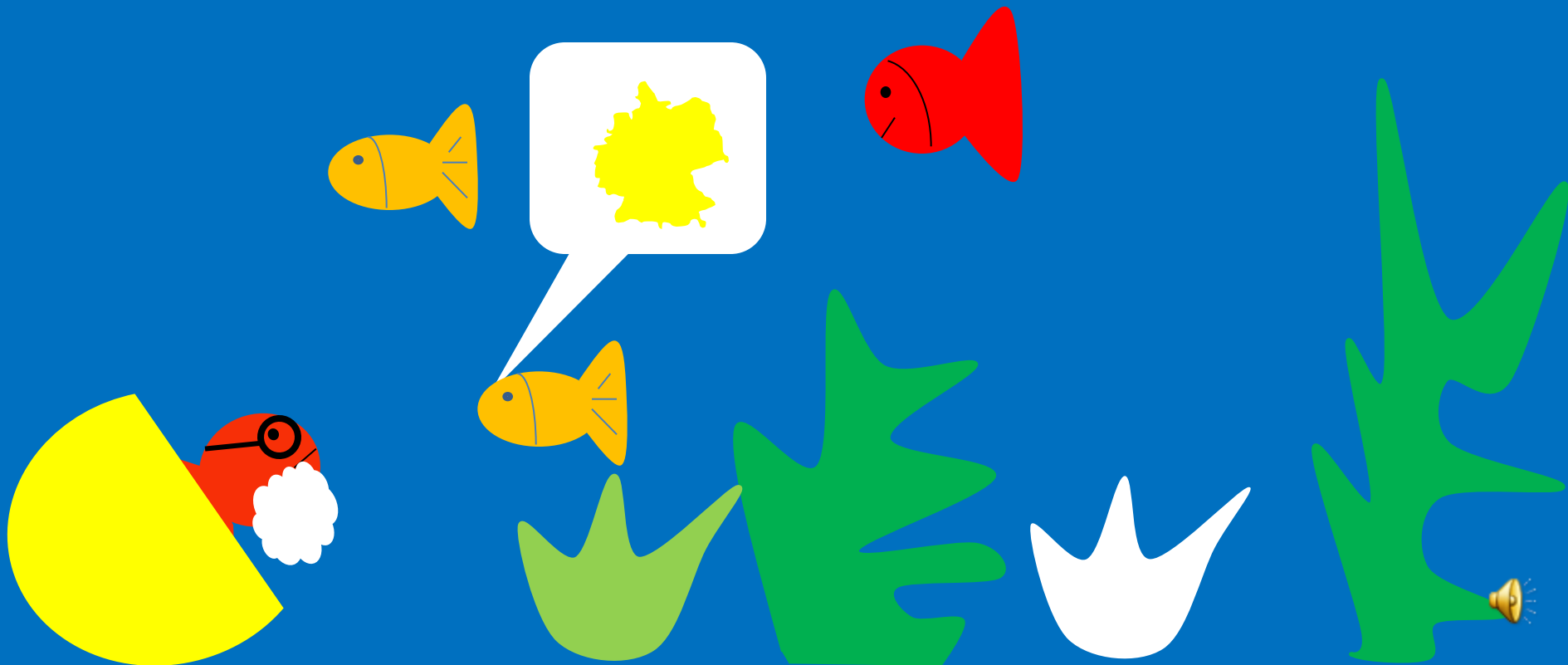
- Talvez exista mais mundo do que aquele que tu conheces. O melhor é esses peixes virem ter comigo para se resolver este mistério.



No dia seguinte, logo de manhã, os peixes foram levados ao peixe Sebastião...

Adivinhem o que aconteceu? Vá lá pensem mais um pouquinho... essa imaginação a trabalhar...

O Sebastião logo estendeu as barbatanas para abraçar os peixes esquisitos e dos seus olhos pequenas lágrimas caíram... Eram os seus primos Elga e Matheus que tinham vindo para o visitar! Sem mais para contar, os peixes ficaram a nadar...



Anexo 8 – Ficha de Trabalho: Os peixes diferentes

EB1 / JI Alquebre
Mar de histórias

Nome: _____ Data ____/____/____

Qual o título da história que acabaste de ver?

Que línguas ouviste na história?

Corresponde o título da história com a língua em que está escrito.

Espanhol (laranja)

I pesci differenti...

Português (vermelho)

The different fish...

Francês (azul)

Les poissons différents...

Italiano (verde)

Os peixes diferentes...

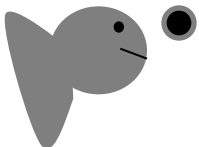
Inglês (branco)

Die unterschiedlichen Fische...

Alemão (amarelo)

Los diversos pescados...

Utiliza o mesmo código e identifica em que língua está escrita a palavra “mar”.



mare

sea

mar

mer

mar

Meer

Ordena as frases que se seguem de acordo com a sequência das acções da história, numerando-as de 1 a 5.

O 1 deve corresponder à primeira acção, o 2 à segunda, e assim sucessivamente.

☐

Los pescados de la aldea habían organizado a
asamblea.

☐

Numa aldeia no fundo do mar apareceram
dois peixes diferentes.

☐

I pesci differenti erano perfezione del
Sebastião.

☐

Wir sind höchste Vollkommenheit des
Sebastião und kamen, es zu besuchen.

☐

¡Si no sé que es porque él no existe!

Pinta o mapa da Europa de acordo com as indicações da legenda.



Legenda:

Língua oficial:

Espanhol



Cor de laranja

Português



Vermelho

Francês



Azul

Italiano



Verde

Inglês

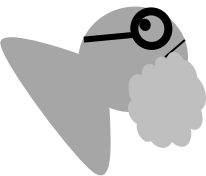


Roxo

Alemão



Amarelo



Como deves ter reparado as línguas aqui mostradas apresentam
semelhanças tão grandes que indicam a existência de uma origem comum.
Esta observação, realizada por Sir William Jones (1786) marca o início do
reconhecimento da família linguística indo-europeia.

Anexo 9 – Ficha de Trabalho: Reconto da história

EB1 / JI Alquebre
Mar de histórias

Nome: _____ Data ____/____/____

Ilustro as frases do texto.

Numa aldeia no fundo do mar apareceram
dois peixes diferentes.



Wir sind höchste Vollkommenheit des Sebastião
und kamen, es zu besuchen.



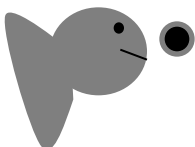
¡Si no sé que es porque él no existe!



Los pescados de la aldea habían organizado a asamblea.



I pesci differenti erano perfezione del Sebastião.



Anexo 10 – Folheto explicativo sobre a Diversidade Linguística Biológica e Cultural



EB1/JIALQUEBRE

*diversidade
linguística,
biológica e cultural*

*p*rograma *m*ar de *l*ínguas e *C*ulturas



*p*rojecto de *i*nvestigação

Educação para a era planetária:
Diversidade linguística e cultural

Universidade de Aveiro
Mestrado em Gestão Curricular

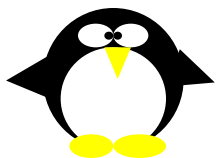


Quanta diversidade!

Como deves saber na Natureza há milhares de animais de diferentes espécies, a essa variedade e variabilidade podemos dar o nome de **diversidade biológica**, ou **biodiversidade**.



Podemos, então, dizer que existe uma grande diversidade biológica no mundo, que difere de um país para o outro, de uma zona geográfica para outra. Por exemplo... os pinguins não conseguiriam viver num clima quente como o deserto.



Como já vimos, os animais diferem de país para país. Assim como os animais podem ser diferentes de país para país, também a língua e os costumes são diferentes...

À diversidade de línguas e de costumes chamamos **diversidade linguística e cultural**.



Já sei...

Ligo:

diversidade biológica

diversidade cultural

diversidade linguística

Variedade de línguas

Variedade de espécies animais

Variedade de culturas

Sabias que...

Das cerca de 1530 espécies animais que vivem em ecossistemas marinhos, 416 correm perigo e 80 estão em vias de extinção. As espécies mais ameaçadas são os grandes cetáceos (como é exemplo a baleia-azul), as tartarugas marinhas e os corais, mas não são as únicas... Algumas espécies de peixes podem desaparecer, como é exemplo o peixe-cardeal...



Fonte: <http://news.nationalgeographic.com/>

Assim como as espécies marinhas em vias de extinção também existem línguas que estão em risco de extinção. Das mais de 7000 línguas existentes actualmente no mundo, mais de 50% desaparecerão neste século.



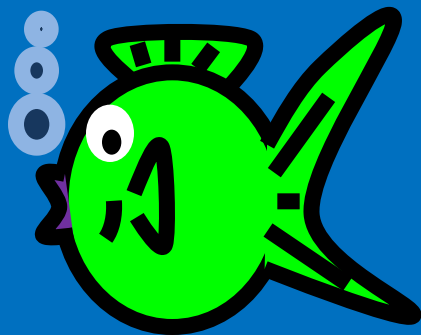
Anexo 11 – Cartas-situação

Na história “Os peixes diferentes” o presidente da Assembleia da aldeia é o peixe Sebastião. Ele é o peixe mais velho da aldeia, por isso é muito respeitado por todos.

☐ E na tua cultura como são vistas as pessoas idosas?

☐ Achas que todas as culturas cuidam das pessoas idosas da mesma maneira?

☐ Imagina que és o peixe Sebastião, e diz como gostarias de ser tratado... Dramatiza uma situação...

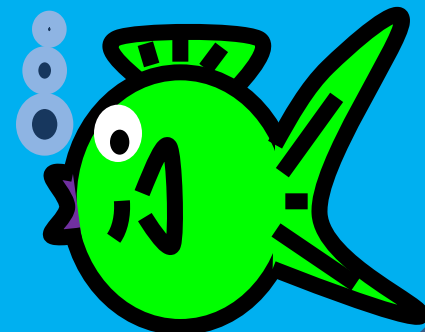


Na história “Os peixes diferentes” o presidente da Assembleia da aldeia é o peixe Sebastião. Ele é o peixe mais velho da aldeia, por isso é o presidente.

☐ Se tivessem que escolher um presidente de Assembleia de Turma, quais seriam os vossos critérios?

☐ Como é que é escolhido o presidente do teu país? Achas que o processo de eleição é igual em todos os países?

☐ Dramatiza uma Assembleia de Turma, em que o ponto da ordem de trabalho é a eleição do presidente.



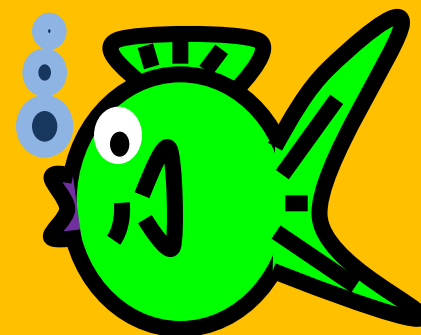
Na história “Os peixes diferentes”, os peixes da aldeia pensam logo que os visitantes viriam fazer algo de mau, porque falavam uma língua esquisita.

- ☐ E tu que pensas desta situação?
- ☐ Como devemos tratar alguém que fala uma língua diferente da nossa?
- ☐ Dramatiza o momento da chegada dos peixes “diferentes” e imagina como se terão sentido...

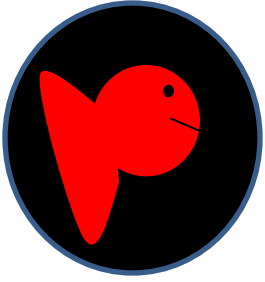


Na história “Os peixes diferentes”, o peixe Anacleto que tem a mania que é esperto pensa que conhece todas as línguas.

- ☐ E tu, conheces todas as línguas?
- ☐ Achas que existe alguma língua mais importante do que as outras? Discute com os teus colegas.
- ☐ Dramatiza um debate sobre a importância das línguas, em que num painel defendam que existe uma língua mais importante do que as outras e no outro painel que considere que todas as línguas são importantes...

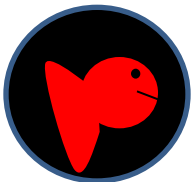


Anexo 12 – Lendas Europeias



Livro dos
Contos, lendas e mitos
Europeus

Eb1/Ji Alquebre
Turma – Alq - B





Danmark
Dinamarca



Den Lille Havfrue A pequena Sereia

Era uma vez uma pequena sereia, que ao apaixonar-se por um homem mortal, recorreu a uma bruxa para poder assumir a forma humana e assim aproximar-se do seu amado. Para conseguir ter a forma humana abdicou da sua imortalidade e perdeu a capacidade de falar. No entanto, para que o encantamento fosse permanente ela teria de conquistar o amor do seu escolhido, se não conseguisse transformar-se-ia em espuma do mar... algo mais terrível que a própria morte.

A pequena sereia não conseguiu que o seu amado se apaixonasse por ela. Perante esta situação as suas irmãs fizeram um acordo com a bruxa do mar. Em troca dos seus cabelos, a bruxa dá-lhes uma faca, com a qual a pequena sereia deveria matar o seu amado. Assim, ficaria livre do triste fim que a esperava. Contudo, ela em nome do amor, abdica da sua própria vida e desaparece nas águas em forma de espuma do mar...





Islândia
Ísland



Lenda da Islândia: Naddod- O pirata descobridor da Islândia

O pirata Naddod esfregou os olhos, pois pensava que estava a sonhar. Há dias e dias que estava perdido naquele mar de gelo. O vento já tinha feito estragos, havia rasgado a vela e a corrente puxava para norte, sempre para norte, onde sabia muito bem que não havia terra. Só com muita perícia iria escapar ao embate violento com uma verdadeira montanha de gelo flutuante.

Os homens estavam cheios de frio, tremiam, as peles estavam encharcadas e na expressão feroz de cada estava retratado o receio inconfessável de terminarem assim, sem fama nem glória!

E agora tinham pela frente um jacto de vapor branco, um esguicho altíssimo, como se um monstro soprasse das profundezas do oceano. Baleia, não era, pois baleias conheciam eles muito bem...

Alguns companheiros debruçaram-se na amurada, ansiosos. Que raio de coisa tão estranha! Pareceu-lhes também que o ar aquecia e que o próprio mar se tornava mais quente. O barco ia-se aproximando, aproximando... O nevoeiro dissipou-se e alguém gritou que via terra, a terra estava à vista!

A voz, porém, soava perplexa, indecisa. Terra, naquele fim de mundo? Nem queriam acreditar, mas era verdade. A terra pareceu-lhes a mais linda e apetecível que tinham visitado, talvez devido ao facto de estarem há tanto tempo no mar. Naddod decidiu que queria ser o primeiro do grupo a desembarcar na ilha. Mal, ele sabia que não era apenas o primeiro do grupo, mas também o primeiro homem a desembarcar naquela ilha. Assim, de pirata passou a descobridor.

Os companheiros logo o seguiram. Depois, de matarem a sua sede, partiram à descoberta da ilha.



Quando se aperceberam que a ilha não tinha dono decidiram que iriam lá ficar e que seria a sua ilha. Tinham agora que lhe dar um nome....

Várias foram as ideias, Ilha do Quente e do Frio, Ilha dos Mil Vulcões... Até que Naddod disse que não gostava dos nomes e que como era ele quem mandava, a Ilha chamar-se-ia Terra da Neve, Snaeland.

Todos concordaram, menos um, Ingolf, o solitário. Inglof guardava os pensamentos para si e desde logo tinha decidido que o nome seria outro. Como lhe parecia inútil desafiar o chefe, então decidiu que iria esperar até Naddod fosse numa aventura. É que Naddod era um verdadeiro pirata e não conseguia permanecer muito tempo num lugar.

Inglof tinha decidido permanecer naquela bela ilha a que daria o nome de Terra do Gelo, Islândia, Ísland.



Adaptado de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1999). Histórias e Lendas da Europa.



Portugal



Há muitos, muitos anos, vivia no Reino das Sete Cidades uma pequena Princesa chamada Antília. Ela era a filha única de um velho Rei viúvo que era conhecido pelo seu mau feitio. Senhor das Alquimias e do Saber, o Rei vivia em exclusivo para a sua filha, não gostava que a Princesa falasse com ninguém.

Os anos foram passando, Antília foi crescendo e um dia já não era mais aquela menina de tranças loiras caídas sobre os ombros, enfeitadas com flores silvestres; tinha-se transformado numa linda jovem, uma Princesa capaz de encantar qualquer rapaz do seu reino.

Contudo, se todos ouviam falar da beleza da jovem Princesa, eram poucos ou nenhuns os que a conheciam, pois o Rei não gostava que ela saísse do castelo nem dos jardins que o circundavam.

Antília não se deixava intimidar pelo pai, e com a ajuda da velha ama costumava esquivar-se todas as tardes, enquanto o Rei dormia a sesta depois do almoço. Saía pelas traseiras, sem que ninguém a visse, e ia passear pelos montes e vales próximos.

Num desses passeios, andando pela floresta a Princesa escutou uma música. A música era tão linda que a encantou de tal forma, que ela se deixou guiar pelo som e foi descobrir um jovem pastor a tocar flauta, sentado no cimo de um monte. Era ele o autor daquela maravilhosa música!

A Princesa, encantada, deixou-se ficar escondida a ouvir o jovem a tocar flauta.

E ouviu-o escondida durante semanas, até que o pastor, um dia, descobriu a princesa por detrás de uns arbustos.



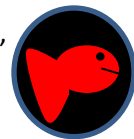
Ao vê-la foi amor à primeira vista e era recíproco, pois ela também estava apaixonada por ele. Os jovens continuaram a encontrar-se. Passavam as tardes a conversar e a rir, o pastor a tocar para a Princesa e ela a escutá-lo fascinada, e ambos se sentiam muito felizes juntos.

Um belo dia o pastor decidiu pedir a Princesa em casamento. Logo pela manhãzinha, o jovem bateu à porta do Castelo, e pediu ao criado para falar com o Rei. Pouco depois o criado voltou e levou-o à presença do Soberano. Muito nervoso mas determinado, o pastor fez-lhe uma vénia e, olhando-o nos olhos, disse:

- Majestade, gosto muito de Antília, sua filha, e gostaria de pedir a sua mão em casamento.
- A mão de minha filha, NUNCA... OUVISTE... NUNCA! - disse o Rei aos berros.
- Criado, põe este pastor atrevido na rua.

O jovem bem tentou argumentar, mas ele não o deixava falar, e expulsou-o do Castelo. Em seguida o Rei mandou chamar Antília e proibiu-a de ver o pastor. Antília mais não fez do que acatar as ordens do Rei seu pai. E nessa mesma tarde foi ter com o seu amor e disse-lhe que nunca mais se podiam encontrar.

Os dois jovens choraram toda a tarde abraçados. As suas lágrimas, de tantas serem, formaram duas lindas e grandes lagoas, uma verde da cor dos olhos da Princesa, a outra azul da cor dos olhos do pastor. E ainda hoje estas duas lagoas continuam no Vale das Sete Cidades, na Ilha de São Miguel, lá nos Açores, para avivar a memória de todos quantos por ali passam, e recordar o drama dos dois apaixonados.

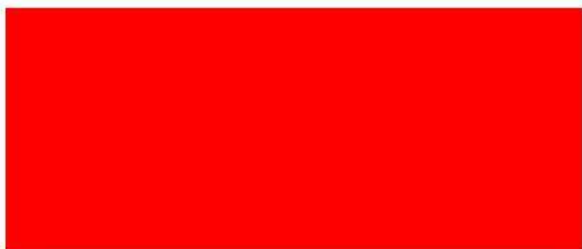


Anexo 13 – Ficha de trabalho: Quadro-síntese de aspectos culturais

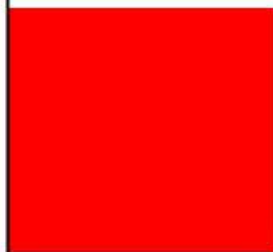
Lenda Naddod – O pirata descobridor da Islândia	País de onde a Lenda é originária	Língua	Capital	Cultura	Moeda
	Demografia	Religião			Palavras que descobri...

Lenda Den Lille Havfrue (A pequena sereia)	País de onde a Lenda é originária	Língua	Capital	Cultura	Moeda
	Demografia	Religião			Palavras que descobri...

Lenda Da Ilha das Sete Cidades	País de onde a Lenda é originária	Língua	Capital	Cultura	Moeda
	Demografia	Religião			Palavras que descobri...

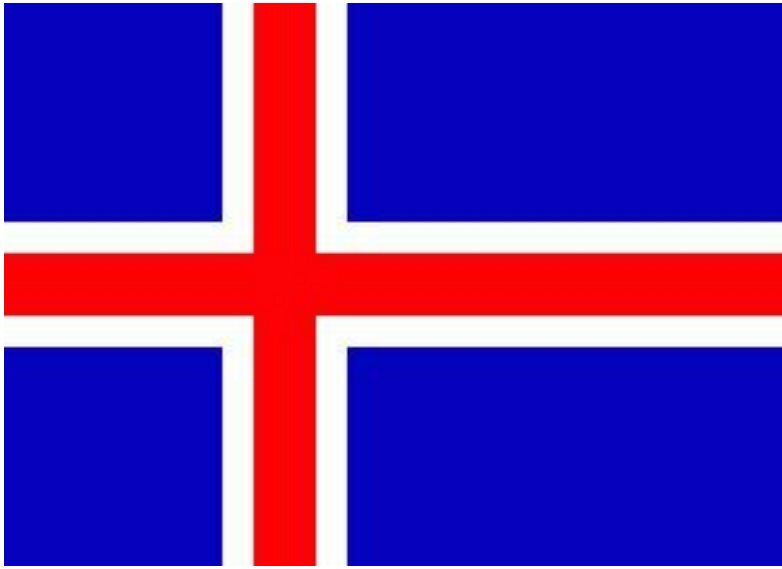


Danmark

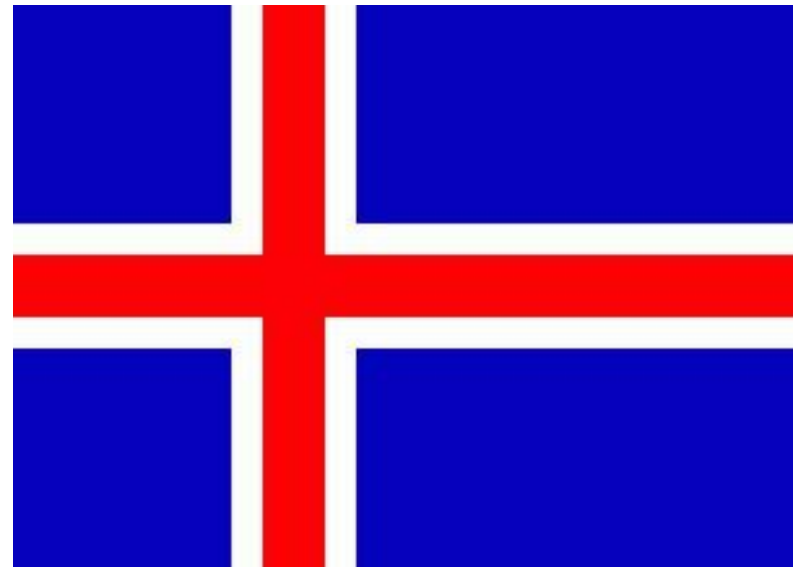


Danmark

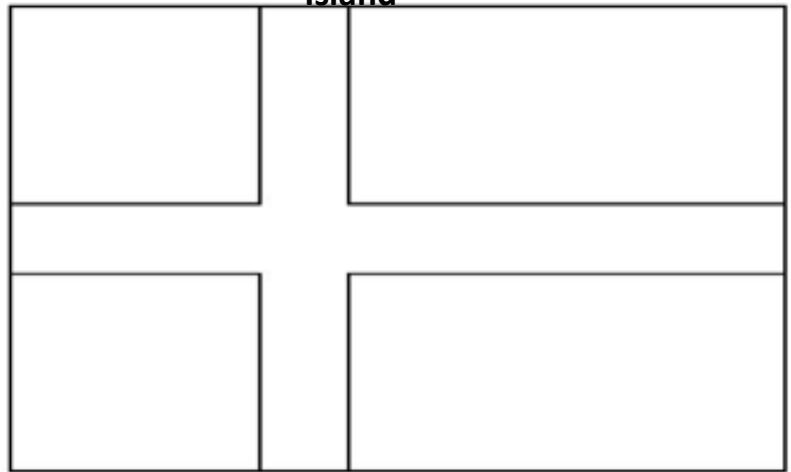
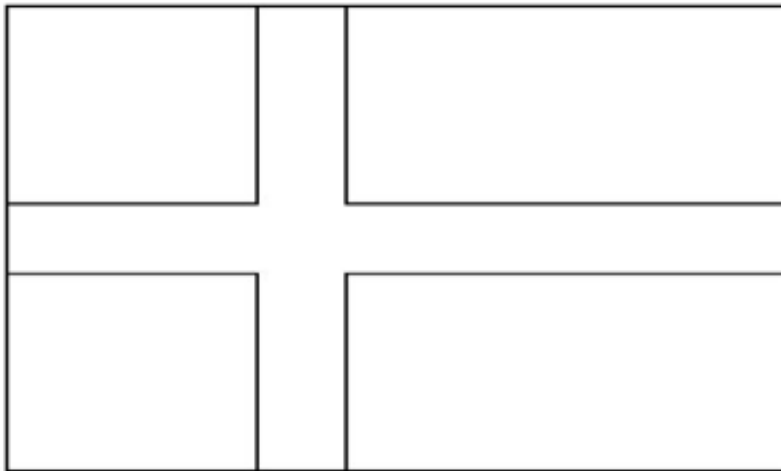




Ísland



Ísland





Portugal



Portugal



Anexo 14 – Trabalhos de grupo relativos à sessão 5



DINAMARCA

GRUPO: David, Leonardo, Ruben, Miguel
A, Vania, Marta

Lenda	Pais de onde a Lenda é originária	Língua	Capital	Cultura	Moeda
	Dinamarca	Dinamarqueses	Copenhaga	O dinamarquês mais conhecido é provavelmente Hans Christian Andersen, um escritor famoso	Coroa(krone)
	Demografia	Religião		principalmente devido aos seus contos de fadas, como As Roupas Novas do imperador ou O Patinho Feio.	Palavras que descobri...
	Etnias A maioria da população da Dinamarca descendência escandinava com pequenos grupos de inuits	De acordo com estatísticas oficiais de Janeiro de 2002, 84,3% dos dinamarqueses são membros da Igreja estatal, a Igreja do Povo da Dinamarca (Den Danske Folkekirke), também conhecida como Igreja de Dinamarca, uma forma de luteranismo.			Danmark, Den Lille Havfrue, Kongeriget Danmark.

Copenhaga
Capital da Dinamarca



a

Denmark



Aarhus



Dinamarca 1
Capital da Dinamarca



Islândia



Islândia

País de onde a Lenda é originária

Islandia



- Língua
- Islandês



- Capital
- Reykjavík



- Cultura
- A cultura islandesa possui as suas raízes, nos vikings e nas tradições nortigas. A leitura islandesa popular foca em particular as sagas e Islandesas e as eddas, que foram escritas durante os primeiros assentamentos.

- Moeda
- Coroa Islandesa.



- Demografia
- A população Islandesa é bastante reduzida para a extensão do território.

- Religião
- Os cidadãos islandeses gozam de liberdade religiosa de acordo com sua constituição.

- Ísland, Snaeland





As sete cidades

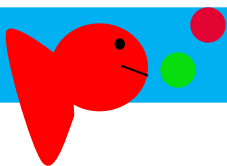
Era uma vez um reino que se chamava sete cidades. Lá vivia uma menina que se chamava Antília que vivia com o seu pai no seu castelo.

Portugal



A capital de Portugal é Lisboa.
A língua é o português.

Anexo 15 – Questionário inicial



Questionário

Olá! Temos um desafio para te propor! Para isso tens de responder às seguintes questões. Com a ajuda das tuas respostas vamos navegar pelo projecto “Um mar de línguas”... Podemos contar contigo? Então, vamos começar a navegar...

Quem sou...

Nome: _____

Idade: _____ anos Ano de escolaridade: _____

A minha nacionalidade é _____. Vivo em _____

Os meus pais...

Nacionalidade do pai: _____

Nacionalidade da mãe: _____

O mundo...

Conheces outros países? Sim ☐ Não ☐

Qual / quais? _____

Como os conheceste?

Vivi nesse país ☐

Viagem de férias ☐

Vi na televisão / fotografias/ filmes ☐

Visitei familiares ☐

Outra forma ☐ _____

Que país não conheces , mas gostavas de conhecer? _____

Porquê? _____

Achas importante conhecer outras culturas Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

Achas que alguma cultura é mais importante do que as outras? Sim ☐ Não ☐

Qual / Quais? _____

Porquê? _____

O mundo das línguas...

Qual é a tua língua materna? _____

Que língua(s) falas em casa? _____

Com quem? _____

De qual língua gostas mais? _____

Porquê? _____

Já estudaste alguma Língua Estrangeira? Sim ☐ Não ☐

Qual/ quais? _____ Onde? _____

Eu e as outras línguas...

Achas que alguma língua é mais importante do que as outras? Sim ☐ Não ☐

Qual / Quais? _____

Porquê? _____

Digo qual a língua que acho mais difícil de aprender.... _____

Porquê? _____

Digo qual a língua que acho mais fácil de aprender... _____

Porquê? _____

Completa as frases dizendo como são para ti as línguas...

O português é ... _____

O francês é ... _____

O espanhol é... _____

O russo é... _____

O caló é... _____

O inglês é... _____

O alemão é... _____

O romeno é... _____

Eu e a língua...

Para mim uma língua é _____

Se tivesses a oportunidade de escolher outra Língua Materna diferente da tua, qual escolhias? Porquê?



Anexo 16 – Transcrições das entrevistas realizadas aos alunos

Transcrições das entrevistas iniciais realizadas aos alunos

06-03-2009

Grupo 1 (A5; A12;A19)

I – Olá/ temos um desafio para vos propor para isso/ vocês vão ter de responder às seguintes questões/ com a ajuda das vossas/respostas vamos navegar no projecto “Mar de línguas e culturas” /que vai começar para a próxima semana/posso contar com vocês?

ALS- Sim

I – Então vamos lá começar a navegar/ vocês no primeiro momento vão responder/ quem sou/ com o nome/ idade/ ano de escolaridade/ nacionalidade/ onde vivem e a nacionalidade dos vossos pais/ precisam de ajuda em alguma coisa/ Podem começar

ALS- //hhh

I – //Está?

A5 – Já está!

I – Idade? Qual é a tua idade Diogo?

A5 – 10

I – Então preenche

A5 – Ano de escolar

I – Ano de escolaridade/ qual

A5- <INT> Ando no quarto

I – Então escreve

A5- Quarto

I – Qual é a tuaa nacionalidade?

A5- O que é isso professora?

I - Onde é que vocês nasceram /qual é o país onde nasceram?

A5 - No Porto/ eu nasci no Porto

I - O Porto não é um país/ qual é o país?

A5 e A12 - Portugal

A5 – É Portugal

I - Exactamente

A5 –Perosinho

I – Onde é que vocês vivem?

A12 – Serzedo

I – A nacionalidade dos vossos pais/ do pai e da mãe

A12- É o nome?

I – Nacionalidade

A5 – Onde nasceram?

I – Exactamente

A5 – Portugal/o meu pai não /nasceu nos Açores/ Çambique// então ponho

I – Nos Açores ou em Moçambique?

A5- Foi em Çambique

I – Diz?

A5- Çambique

I – Onde é?

A5 – Eu não sei

I – Mas tu disseste primeiro/ que nasceu nos Açores

A5– É nos Açores mas/ é em Çambique mesmo/ como é que se escreve/ professora Çambique?

A12 – O meu nasceu em Portugal

I – Mas ele nasceu em Moçambique?

A5 – Moçambique/ sim

I – O teu pai é moçambicano? O teu pai?

A5 – Sim

I - E a tua mãe/ Diogo?

A5 - Em Portugal

I - Vamos esperar só um bocadinho /que o Diogo preencha e depois vamos/ continuar na segunda parte // e a tua mãe qual é a nacionalidade?

A12 - Portugal

A5 - E agora?

I - Na segunda parte vamos falar/ um bocadinho sobre o mundo/ vocês conhecem outros países?

A12 – Não

I – Não/ não conheces?

A5- Eu conheço alguns

I – Conheces alguns? Então / também conheces alguns/ Miguel?

A19- Eu conheço alguns //Eu já fui/ eu já fui

I - Estou a perguntar se conheces

A5 - Eu conheço outros países

A12- Eu não/ não conheço nenhum

I - Não conheces nenhum Miguel Ângelo?

A5- Conheço o Brasil/ Bra +

I – Então escreve

A12- Também conheço

I – Miguel Ângelo conheces ou não conheces?/ É alguns países que vocês conheçam

A5 –Brasil/ Espanha

I – Escrevam os países que vocês conhecem

A12- Itália

A19- Como é que se escreve Espanha e França

A12- É assim não é que se escreve Itália?/ É

A5- Japão

I – Conheces o Japão?

A5 – Conheço o Japão

A12 – Eu não conheço mais nenhum

I – Pronto

A5- Vou pôr mais um

I – Então escreve/ se conheces escreve// como é que vocês conheceram esses países/
viveram nesse país

A5- Açores

A12 – Eu não

I - Foram viagem de férias/ viram na televisão/ fotografias ou em filmes/

A12- Eu vi na televisão

I - Visitaram familiares ou de outra forma?

A19 – Visitei/ a televisão

I – Visitaste a televisão?

A19- Não/ visitei e na televisão

A12 – O que é que eu tenho que fazer?

A19 - Pôr uma cruz

A5- Açores

A12 - Óh professora/ o que é que tenho de por aqui?

I – Açores é um país Diogo?

A12 – Professora/ o que é que eu tenho de pôr aqui?

I - Achas que é um país?

A5- Óh professora/ mais ou menos/ não sei professora

A19 - Temos de pôr uma cruz/ não temos?

I - Sim

A5 - Aonde é que é/ professora?

I - Filmes? Sim/ aí/ fotografias e filmes/ agora que país que vocês não conhecem/ mas gostavam de conhecer? / Digam um país que não conhecem/ mas queriam muito conhecer

A19- O país do Pai Natal –

I - Onde vive o Pai Natal?

A5 – É nos CTT's

I – É nos CTT?

A12 – Eu também queria/ nunca vi

A5- É muito lindo lá

I - O país onde vive o pai Natal?

A19 - Onde tem neve

I – Vocês gostavam de ir a um país onde tem neve?

A19 - Sim

A12 - Serra da Estrela

I – A Serra da Estrela é um país? // Serra da Estrela é onde?

A12- Não sei

I - Onde é? Não sabes? Serra da Estrela é cá em Portugal

A19 -Oh professora enganei-me

I - Não faz mal/ risca e escreve a seguir

A5- O que é para fazer?

I – A que país é que gostavas de ir?

A5 – Um país de neve?

I – Um que gostavas de ir

A5- País de neve

I - Um país de neve? Há muitos países com neve diz um que gostavas de ir

A5- À Suíça/ já fui uma vez

I - Já foste à Suíça?

A5 - Sim/ já fui

I - Escreveste aqui/ que conheces a Suíça?

A5 - Conheço a Suíça

I - Então escreve

A5- Não escrevi vou pôr

A12 - Óh professora/ não sei

A19 - Óh professora aqui não é para fazer nada?

I - Porque é que gostavas de conhecer/ um país com muita neve?

A19- Para fazer ski

I - Então escreve

A19 - Como é que se escreve ski?

A5- Pronto

I - Pensa lá um país que gostavas/ um país

A5 - Óh vou pôr Itália

I - Pensa lá

A5- Aonde?

I - Diz lá// pensa lá Miguel Ângelo// porque é que gostavas de conhecer Itália/ Diogo?/
Pensa lá num país Miguel Ângelo que gostavas de conhecer/ existem tantos países/ não gostavas de conhecer um?

A12- Não

I - Não/ tu não gostas de viajar?/ Então pronto se não gostas/ escreves aqui à frente que não quero conhecer nenhum país/ se é isso que tu queres e depois respondes porquê/ não queres conhecer

A5- Eu gostaria de ir a Itália

I - Porquê é que gostavas de ir a Itália/ Diogo?

A5- Para passear/porque quero ir passear

I – Então escreve

A5- Achas importante conhecer outras culturas?

I – Açam importante conhecer outras culturas?

A12- E esta que está aqui

I - Porque é que não queres conhecer outro país?

A12 – Porque não gosto de //viajar

I – Então escreve //achas importante conhecer outras culturas?

A19- O que é isso culturas?

A19- Eu não sei

I – O que é para vocês uma cultura? / Não sabem/ na nossa cultura falamos uma determinada língua/ temos determinadas tradições/ costumes/ acham importante conhecer os outros menos?

A19 – Não

I – Não achas?

A19 -O que conhecer os outros?

A12 - O que é culturas?

A5 - Eu quero

I - Existem meninos que são de outras culturas/ acham importante conhecer outras culturas?

A5 – Sim

I – Então/ porque é que acham importante conhecer outras culturas/ outras formas de estar dos povos?

A5- Eu gosto de ajudar os pobres

I - Gostas de ajudar os pobres?

A12- Porque eu quero conhecer mais

I – E tu? Achas que é importante conhecer as outras culturas/ as outras formas de estar/ outros povos/ as outras pessoas?

A12- Como se escreve conhecer?

A5- Gostaria de ajudar a todos

I - Então escreve/ achas que é importante/ para poderes ajudar as outras pessoas?

A5 - Eu gostaria de ajudar os outros

I - E agora acham que existe alguma cultura/ mais importante do que as outras?

A12 – Não

I – Então escrevam

A5- Eu gostaria /ajudar/outras/pessoas

I - Porquê? Porquê é que vocês acham /que não há nenhuma cultura mais importante do que as outras?

A12 – Eu acho que são todas iguais

I – Então escreve/ e vocês? E tu Diogo? Achas que existe alguma/ cultura mais importante?

A19 -Onde é para escrever é aqui?

I - Sim

I - Achas que alguma é mais importante do que as outras?

A5 – Não/porque algumas são más outras são boas/ depende/ algumas são boas e outras são más/ são diferentes/ são más

I – Agora no mundo das línguas/ qual é a vossa língua materna/ aquela que falam que ouvem em casa? Qual a vossa língua materna?

A5- Materna? Português

I – Que língua é que falam em casa?

A5 – Português leva um til?

I – Não um acento circunflexo

I - Com é que falam a língua?

A5 - Português

I - De qual língua é que vocês gostam mais?

A12- Portuguesa

A5- Eu não/ eu é o espanhol

I - Porquê?

A19- Porque gosto de Portugal

I - Porque gostas mais do espanhol?

A5 -A forma de falar

I - Gostas da forma de falar?

A5 -Sim

I - Já estudaram alguma língua estrangeira? Sim ou não?

A5 e A18 -Não

A12 - Não estudaste inglês nas actividades

A5- Ah! Sim

I – Qual é a língua que já estudaram?

A5 e A12 – Inglês

I – Onde é que estudaram?

A5 - Na escola

I - Acham alguma língua mais importante do que as outras?

A5 e A19 - Não

I – Porquê?

A12 -Porque são todas iguais

I - As línguas são todas iguais?

A19 - Não são todas diferentes /assim/ eram todas iguais

A5- Depende se algumas línguas forem como é que/ algumas são portuguesas/ outras são/ como hei-de dizer

A19 - Algumas são estrangeiras

A5- Algumas são estrangeiras outras são portuguesas

I - Achas alguma língua mais importante do que as outras?

A5- Acho

I - Qual é que achas mais importante?

A5 –Eu/ vou dizer uma coisa/ o espanhol

I - Achas o espanhol mais importante do que as outras/ porquê?

A5 - Se calhar aprende-se bem

I - Então vais escrever isto

A5- Como se escreve espanhol?

A19- Como se escreve diferente? //Qual a língua que acho mais difícil de aprender?

A5 – Espanhol/ porquê? Porque lá estuda-se melhor

I - Já estiveste em Espanha?

A5 – Não/ mas eu sei porque o meu pai já trabalhou na Espanha/ porque lá estuda-se melhor

I - Agora digam-me qual é a língua /que vocês acham mais difícil de aprender?

A19- Chinês para mim

I - Qual é que tu achas mesmo muito difícil de aprender?

A18- Italiano

A5- Brasil/ não sei como é que é Brasil

A19- Para mim é Chinês

I – Que língua é que falam no Brasil?

A19- Brasileiro

A18 – Brasileira

A19- Eles têm um toque a falar

I – O sotaque é brasileiro/ mas qual é a língua que falam?

A19 – Brasileira

A5- Português

A19- É a língua mas/

A19- É a língua portuguesa/ mas eles têm ao fim um sotaque/ e mais é mais// não sei/ dizer

A5- É camarada

A19- É mais recente ou isso

I – Qual é a língua?

A19 – Língua portuguesa com sotaque brasileiro

A5- Eu acho mais difícil o Brasil

I –Porquê?

A19- Porque é muito difícil falar

I – É muito difícil falar o chinês/ porquê?

A19- Porque/ quase ninguém consegue falar chinês

I – Quase ninguém?

A19- Sim

A5- Porquê?

A19 – Sim/ ninguém em português consegue em chinês

I - Achas que não há nenhum português que consiga falar chinês?

A5- Há muitos/ nas lojas dos chineses/ há um que é assim/ nos Carvalhos tem um chinês que é assim/ o gajo é assim meio/ é chinês o gajo

A19- Eu compreendo o chinês

A5- Compreendes?

A19- Eu vou ali e quando eu vou comprar coisas/ eles falam assim/ um euro/ e eu compreendo/ eu compreendo

I - Falam em português?

A19- Sim

I - Agora digam qual é a língua que acham mais fácil de aprender

A19- Mais fácil

A5 – Espanhol/ professora eu não disse porquê

I – Então, porque é que achas mais difícil de aprender?

A5- Porque é muito difícil/ é muito difícil/ olha/ eu vou pôr é muito difícil

A19- Francês

I – Porquê?

A19- Eu sei tudo de francês

I – Sabes tudo?

A19- Assieds toi/ sei tudo/ sei quase tudo

I – Que quer dizer?

A19- Senta-te

I – Mais que sabes mais?

A19- Sei assieds toi/ sei //

I - Estiveste lá na França?

A19 - Não tenho há uns amigos que vão lá ao meu bairro/ que é uns pretos que são franceses

I - Eles ensinam-te?

A19 - Eu ouço eles a falar/ era assez toi e o que era

A5- ó professora leva um acento não é/ é muito difícil

A19- Palo não sei quê/Palô//

A5- Digo qual a língua que acho mais fácil/ espanhol/ espanholita

I – Qual é a língua que acham mais fácil de aprender

A5- É o espanhol

I - E tu/ Miguel Ângelo qual é que achas mais fácil de aprender?

A12 – Eu acho que é brasileiro

I – Qual é a língua que falam no Brasil?

A12- Português //para mim é português

A5- Porquê?

A12- Porque é a língua que eu falo

A5 – Porquê?

I – Porque é que achas que o espanhol é mais fácil de aprender?

A5- Porque eles às vezes eles falam em português/ outras vezes falam

A19- Espanhol também vai lá alguma coisa/ mas eu não entendo nada

I – Então/ escreve porque é que achas o francês mais fácil de aprender

A19- Porque é fácil

I - Já está Miguel Ângelo?

A12- Sim

I – Agora/ vamos completar as frases que eu vou dizer/ de maneira a vocês me dizerem como é são para vocês estas línguas/ o português é?

A19- Fácil

A12- Fácil de falar

A5- Fácil

A5- O francês?

I – O francês?

A5- É difícil/ um bocado

A12- Mais ou menos

A5- Eu vou pôr difícil

I – E para ti Rúben?

A19- É fácil

I – E o espanhol?

A5- Fácil

A19 - Não

A12 - Mais ou menos/ para mim é mais ou menos já ouvi algumas

I – Conheces algumas palavras?

A12 – Não

A19- Eu conheço só duas

I – Quais é que conheces?

A19 – A Marta sabe e eu //

A5- Rússia/ a Rússia/ russo

A12- O que é isso?

A19 – Eu nunca ouvi falar

I – Nunca ouviste falar russo?

A5 – Nunca ouvi falar

I – Então é uma língua estranha para ti?

A19- Sim

I – E o caló? Sabem o que é o caló?

ALS – Não

I – O caló é o nome dado à língua cigana na Península Ibérica

A5 e A19- Ah

A5- Não conheço professora/ então vou pôr nunca ouvi falar

A19- Fácil

I – E o inglês?

A19- Teacher

I – O inglês é?

A19- Fácil

A12- Fácil

I – E o alemão?

A12- É difícil

A5- É difícil/ a minha prima sabe algumas línguas e alemão sabe algumas coisas //romeno

I – O romeno é?

A12 – O que é isso?

I – O romeno é a língua dos habitantes da Roménia

A12- É difícil

I – Agora eu quero que me digam o que é para vocês uma língua?

A12 – Uma língua?// Uma língua é uma palavra

I - E para ti Diogo?

A5- Olha/ uma língua é importante/ é muito importante

I – Porque é que é importante?

A5- Porque quando nós estamos a falar alguém ouvir

A19- Eu sei/ uma pessoa inglesa ou isso e nós não entendemos/ e elas não nos entendem a nós

A5- Para mim uma língua é fácil

I - Se tivessem oportunidade de escolherem/ outra língua materna diferente da vossa qual é escolhiam?

A12 – Chinês

A5- Não/ eu não/ romeno

I - E tu Rúben?

A19 - Brasileiro

I - Porquê?

A19 - Porque eu gosto muito de ouvir

A5 - Eu nunca ouvi falar/ mas eu quero falar/ porque eu gostaria de falar/ mas aqui não diz porque

I - Porquê?

A5- Porque eu gostaria de falar

I – Muito obrigada pela vossa colaboração

Transcrições das entrevistas iniciais realizadas aos alunos

06-03-2009

Grupo 2 (A1;A3; A10; A11)

I – Olá/ temos um desafio para vos propor para isso/ vocês vão ter de preencher este questionário /com a ajuda das vossas respostas nós depois/ vamos fazer um projecto que se vai chamar “Mar de línguas e culturas” Vamos começar?

ALS- Sim

I – Vão preencher na primeira parte/ quem sou/ com o vosso nome

A1 - Todo?

I - Sim completo/ a vossa idade/ ano de escolaridade e nacionalidade Sabem o que é nacionalidade?

A3-Eu sei

I - Alguém precisa de ajuda? //Sim? Quantos anos tens Andreia?

Falar muito baixo A1 – Nacionalidade o que é?

I - Nacionalidade é de onde tu és/ em que país nasceste?

A1- Portugal

I – Então a tua nacionalidade é?

A1- Portuguesa // Aonde eu moro/ não é professora?

A11 - Os meus pais?

I - È o país onde nasceste

A11- Paramos aqui?

I – Podem preencher já/ a nacionalidade dos vossos pais São portugueses ou são de outro país?

A3 – O meu pai anda sempre a viajar

I – Anda sempre a viajar/ mas onde é que ele nasceu?

A3- Nasceu em Portugal

A1- Os meus pais

I – Nasceram em Portugal?

A1- Sim

I – Vamos continuar/ vamos para a secção do Mundo/ conheces outros países?

A10 – Não

I – Não conheces Mafalda?

A10 – Não

A11- O Brasil Qual/ quais? O Brasil

I – Se não conheces escreves que não// Como conheceste? Viveste nesse país? Foste de viagem de férias? Viste na televisão/ em fotografia ou filmes ou de visita familiares? Ou de outra maneira?

A11 – Vi na televisão/ fotografia e filmes

A3 – Vi na televisão

I – Mas/ Cláudia em cima colocaste que não conhecias outros países Então não preenches essa/ ou conheces outros países?

A3 – Mais ou menos

A11- Outra forma/ o que é?

I – Conheces outros países Andreia?

A1 – Sim/ Espanha/ Brasil

I – Se conheces escreves/ como é que conheceste esses países? Viveste nesse país? Foste de viagem de férias? Viste na televisão/ fotografia e filmes ou visitaste familiares? Ou de outra maneira?

A1- Vi na televisão

I – Viste na televisão colocas uma cruz onde diz vi na televisão// Agora aqui que país não conheces mas gostavas de conhecer?

A3 – Espanha

A10 – Brasil

A1- França

I – Diz?

Â3- Posso pôr mais?

I - Podes escrever mais Rússia/ gostavas de conhecer a Rússia Cláudia?

A3 –Sim

I – Agora/ vão dizer porquê? Porque é que gostavam de conhecer esses países?

A3 – Porque gostamos desses países

A11 - Porque gostamos desses países

A1- Porque tenho lá um amigo

I – Porque tens lá um amigo?

A1 –Sim

I - Então podes escrever porque tenho lá um amigo

A1 - E também tenho o meu pai lá

I - Também tens o teu pai na França?

A1 - Sim ele está lá a viver

I – Agora acham importante conhecer outras culturas?

ALS –Sim

I – Porque é que acham?

A1- Para conhecer mais

A11- Para conhecer mais amigos

I - E agora temos outra pergunta/ achas que alguma cultura é mais importante do que as outras?

A1- Não

I – Porquê?

A11 - Porque há mais bonitas e outras mais feias

I – E agora vamos ao mundo das línguas/ do outro lado do vosso inquérito temos o mundo das línguas e tem uma pergunta/ qual é a vossa língua materna?

A10- Portuguesa

I – Que língua é que vocês costumam falar em casa?

A1 – Portuguesa

I – Com quem é que costumam falar essa língua em casa?

A11 – Mãe/ tia

A1- Ponho família

I – É com a tua família que costumam falar português em casa?

A1- Sim

I – De qual língua gostas mais?

A1- Brasileiro

A11- Não/ espanhola

I – E tu?

A10- Chinesa

A3 – Português

I – Sabem que não existe a língua brasileira/ no Brasil falam português

A1- Óh

I – Não faz mal é a tua resposta

A11- Gostam mais porquê?

I – Porque é que gostam mais?

A10 – Porque é bonita

I – Então/ escreve

A11- Porque é a língua que eu gosto mais

I – Já estudaste alguma língua estrangeira/ sim ou não?

A11- Não

A3- Mais ou menos Já estudei espanhol

I – Onde estudaste espanhol?

A3- Em Espanha

I – Em Espanha? Estiveste lá a viver?

A3- Sim

I – Então e tu disseste que não conhecias outros países? Como se estiveste a viver em Espanha?

A3 – Ups

I – Já estudaste alguma língua estrangeira/ sim ou não/ qual ou quais?

A1 – Eu também não

I – Vocês não tem inglês como actividade?

A1 – Não/ não tenho

I – Agora/ eu e as outras línguas/ acham que alguma língua é mais importante do que as outras?

A1 e A11 - Não

I – Porquê?

A11 – Porque são todas iguais

I – Agora/ imaginem que iriam aprender línguas/ qual é que vocês acham que seria a mais difícil de aprender?

A11- O inglês

A1- O chinês

A11 – O chinês e o inglês

I - Porque é que acham que seria difícil aprender essas línguas

A1 – Porque é difícil

A11- Porque nós somos portugueses e não estamos habituados a essa língua

A1 – Eu vou pôr não estou habituada

I – Tu referiste que era difícil/ tens de explicar porquê? O que é que tu achas?

A1 – É difícil

I – E agora digam-me qual é a língua que vocês acham que é mais fácil de aprender?

A3- Portuguesa

A11- E a espanhola

A10 – Portuguesa

I – Porquê?

A3 – Porque é a minha língua

I – Qual é que tu achas que é mais fácil de aprender Andreia?

A1- Português

A11- Porquê? Porque é fácil

I – Agora cada uma vai completar a frase sobre como são para vocês as línguas O português é?

A3 e A10 – Fácil

I – O português é Andreia?

A1- Fácil

A11- Fácil porque é a minha língua

A1- Fácil não é? Professora eu tenho de escrever fácil?

I – Tens de escrever o que tu achas que o português é

A1- Fácil

I – O francês é?

A1- Difícil

A11- Para mim é difícil/ porque nós não estamos habituadas a essa língua

I - O espanhol é?

A3 e A10- Fácil

A1- Não

A11 – O russo é?

I – O russo é?

A11- Fácil

A1- Fácil

A3- Mais ou menos

A10 – Difícil de responder

I – O caló?

A11- O que é isso?

I – O caló é a língua cigana da Península Ibérica

A1 e A11 – Fácil

I – Vocês já ouviram algumas palavras em calo?

A1- Não

I – O inglês?

A1- É fácil

A11- Fácil

I – O alemão?

A3- É fácil

A11- É difícil

I – Sabes falar alemão Cláudia?

A3 – Mais ou menos

I – Também aprendeste?

A3 – Não

A11 – Então fala/ aioah

I – O romeno é?

A1 e A10 – Difícil

A11 – Eu vi a Romana no Carnaval

I – Agora cada uma vai dizer o que é para si uma língua?

A11- É bonita e fácil

I – O que é para vocês uma língua?

A10- Fácil

I – O que é para ti uma língua/ Mafalda?

A10- É uma coisa que podemos aprender

A11- É uma coisa que nós devemos de aprender a fazer

A3- Serve para falar como o país

I – O que é para ti uma língua?

A1 – É fácil

I - Se tivesses oportunidade de escolher/ outra língua materna diferente da tua/ qual escolhias? Porquê?

A11- Espanhola

A1- Espanhol/ português

A3- Cigana

I – O caló?

A3- Sim

A1- O português e o espanhol

I – Mas a tua língua materna não é o português?

A1- É

I – Nós queremos saber outra língua diferente

A11- Espanhol porque eu gosto mais dessa língua / Acabámos

I - Está?

ALS – Sim

I – Já terminámos/ muito obrigada pela vossa ajuda e depois/ vamo-nos encontrar quando começar o projecto

Transcrições das entrevistas iniciais realizadas aos alunos

06-03-2009

Grupo 3 (A4; A7; A9; A15)

I - Olá/ temos um desafio para vos propor para isso/ vocês vão ter de responder às perguntas que estão neste questionário e com a/ ajuda das vossas respostas nós vamos navegar/ pelo projecto “Mar de línguas e culturas” /num primeiro momento do vosso questionário eu vou-vos perguntar sobre o vosso nome/ idade/ ano de escolaridade/ nacionalidade e nacionalidade dos vossos pais/ podem começar a escrever / vocês sabem qual é a vossa nacionalidade?

A4 - Sim

I – Filipe eu só te pedia é que escrevesse/ com letra um pouco maior/ para a professora conseguir ler

A7 – O que é isto professora?

I – Ano de escolaridade/ em que ano é que vocês estão?

A9 – 2º ano

I – Então/ escreve qual é o ano em que vocês estão / vocês sabem a nacionalidade dos vossos pais?

A4 – Eu sei

A7 – O que é isso?

I – Onde os vossos pais nasceram / onde é que os teus pais nasceram Filipe?

A7 – Não sei

I – Em que país é que nasceram?

A7 – Em Portugal

I – Então qual é a nacionalidade deles?

A7 – Portugal

A4- Professora/ vivo onde/ ponho o país ou só a cidade?

I – Só a cidade

A9 – Professora aqui

I – A minha nacionalidade é? Nascestes em Portugal?

A9 – Não

I - Qual é a tua nacionalidade?

A9 – Espanha

I – Agora vocês têm aí uma parte que se refere ao Mundo/ pergunta se conhecem outros países/ conhecem outros países?

A4 – Sim

A15 – Não

I – Se achas que não/ escreves não / conheces outros países Filipe?

A7 – Eu já fui à França

A4 – Coloco só os países onde já fui?

I – Escreves os países que tu conheces

A7 – Qual/ quais?

A9- Nacionalidade

I – Qual a nacionalidade dos teus pais/ onde nasceram? sabes Leonardo?

A9 – Não sei

I – Então deixa por preencher que depois pergunto à vossa professora/ do Mundo/ conheces outros países?

A9 – Não

I – Mas disseste que nascestes na Espanha

A9- Ah/ sim

A7- Ó professora/ quando fui a França passei pela Espanha

I – Qual/ quais/ que países é que vocês conhecem/ escrevam / como é que vocês conheceram esses países/ viveram nesse país/ foram de viagem de férias/ viram na televisão/ fotografias/ filmes/ visitaram familiares ou de outra maneira?

A4 – Vivi nesse país

A7 – Eu fui para viagem de férias

I – Se faz favor David/ escreve o nome do país à frente

A7 – Viagem de férias

I – A qual deles foi? foste de viagem de férias aos dois países que identificaste?

A7 –Fui quando fui para França/ passei pela Espanha

A9- Professora/ outra...

I – Outra forma

A4- Ó professora outra forma/ a minha madrinha já esteve na República Dominicana/ posso pôr

A7- Eh pá

I – E ela contou-te? / Podes escrever

A7- A minha está na Inglaterra/ a minha madrinha

A9 – O meu pai já me disse

I – Outra forma/ o teu pai contou-te

A7- Professora/ outra forma aqui eu posso pôr Inglaterra

I – Outra forma não é Inglaterra outra forma é como conhecestes o país/ outra forma foi alguém que te contou?

A7 – Sim

I – Assinalas e escreves que foi alguém que te contou

A9 – E aqui?

I – Foi o teu pai que contou?

A9- Sim

I – Então escreves

A7- Conto que foi alguém que me contou

I – Agora outra pergunta/ que país vocês não conhecem <INT>

A4 – Mas gostaria de conhecer

I – Exactamente Que país que vocês não conhecem mas gostavam de conhecer?

A4 – A América

I – E tu Paulo?

A15 – França

I – E tu que país gostavas de conhecer Filipe?

A7 – Era a Inglaterra

I – E tu Leonardo/ que país não conheces/ mas gostavas de conhecer?

A9 – Nenhum

I - Não tens nenhum país que gostasses de conhecer? então/ não coloques / porque é que vocês gostavam de conhecer?

A4- Por curiosidade

A7- Inglaterra/ porquê? Porque tem lá os meus jogadores preferidos

I – Então escreve /tens algum país que gostavas de conhecer? / acham importante conhecer outras culturas?

A4 e A7 – Sim

I – Diz Paulo

A15 – Não

I – Porque é que não achas importante?

A 15 – Porque não gosto

I – Porque é que não gostas das outras culturas?

A4 – Professora/ eu tenho curiosidade em conhecer outras culturas

I – Sim/ se é essa a razão / não faz mal Filipe não te preocupes com isso / e agora/ acham que existe alguma cultura/ mais importante do que as outras?

A4- Não/ são todas iguais

I - Porquê? e quem responde que sim identifica/ qual é a cultura que acha mais importante/ quem responde que/ não passa imediatamente para o porquê / achas alguma cultura mais importante/ do que as outras?

A7 – Sim

I – Então escreves aqui qual é a cultura/ qual é a que tu achas mais importante?

A7 – Escrevo aqui

I – Exactamente// porque é que achas a cultura portuguesa mais/ importante do que outras?

A7 – Porque eu gosto dela

I – Escreve o que achas

A9 – Professora aqui enganei-me

I – Não te preocupes Leonardo // Está agora do outro lado/ temos o Mundo das línguas
<INT>

A7 – Professora/ aqui ainda não preenchi

I – Achas importante conhecer outras línguas? sim ou não?

A7 – Sim

I – Porquê?

A7 – Porque gosto delas

I – Podes escrever o que tu achas/ Filipe // agora/ do outro lado do vosso questionário
temos o Mundo das Línguas/ qual é a vossa língua materna?

A4 – Portuguesa

I – Qual é a tua língua materna?

A7 – Língua materna/ o que é isso?

I – Qual é a língua que falas e que ouves em casa/ que os teus pais falam contigo em casa /
Que línguas falas em casa?

A4 – Eu falo em casa português

I – Com quem é que falas?

A4- Eu falo com a minha família

A7 – Que línguas falas em casa? /falo português

I – Com quem é que falam?

A9 – Meus pais

I – De qual língua é que gostam mais?

A7- Inglês

A4 – Indiana

A15- Espanhola

A9- Espanhola

I – Porquê é que vocês gostam dessas línguas?

A7- Porque ouço os jogadores a falar e outras pessoas e gosto

I – E tu David?

A4- Gosto de ouvir e também gostava de aprender a falar

I – E tu Paulo?

A7- Ó professora/ língua / inglesa

I – Porque é que gostas mais do espanhol?

A9 – Porque nasci lá

I – Já estudaram alguma língua estrangeira?

A7 – Eu já O inglês

I – Qual foi a língua que já estudaram?

A4 – Eu já estudei inglês e espanhol

I – Onde é que estudaram?

A4- Espanhol/ aprendi na Espanha

I – Já preencheram? // agora/ vocês vão preencher sobre o que vocês pensam das outras línguas / Acham alguma língua mais importante do que as outras? /sim ou não?

A4 – Não

I – Porquê?

A4 – São todas iguais só é /diferente a forma como falamos

I – A seguir/ vou pedir para identificarem a língua/ que vocês acham mais difícil de aprender/ qual é a língua que vocês acham mais/ difícil de aprender?

A4- Chinês

I – E tu Paulo/ qual é a língua que achas mais difícil de aprender?

A15 – Chinês

I – Porque é que achas o chinês mais difícil de aprender?

A7 – Vou pôr chinês

I – Porquê?

A7 – Porque é a língua mais difícil

A9- Porque é difícil ler as letras

I – Porque motivo/ é por serem diferentes das nossas?

A7 – E muito

A4- Digo qual a língua que acho mais fácil de aprender/ espanhol / porquê? porque é fácil e eu já aprendi a falar

I – Depois vocês vão dizer qual é/ a língua que acham mais fácil de aprender

A7 – Eu sei /a língua mais fácil de aprender é o português

I – Qual é que achas que é mais fácil/ de aprender Leonardo?

A9 – Portuguesa

I – E para ti Paulo?

A15 – Português

I – Porquê?

A7- Ó professora/ porque uma pessoa saber ler todas as palavras

I – Diz Filipe/ desculpa

A7 – Porque as pessoas /sabem ler as palavras

I – Porque é que acham o português mais fácil de aprender? Leonardo?

A9- Porque já sei

I – Agora/ vocês vão-me ajudar a completar estas frases/

A7 – O português é fácil

I – Completa as frases dizendo/ como são para ti as línguas/ o português é? como é que é a língua portuguesa para vocês?

A7 – Para mim é fácil

A4- Para nós é fácil/ agora para os outros é difícil

A7- Há aqueles que falam chinês/ e não conseguem falar português/ para nós é fácil/ mas para os outros é difícil

I – O francês como é para vocês?

A15- Difícil

A7 – Ó professora eu sei alguma coisa/ porque já estive em França/ e ouvi os meus primos a falar

I – Então como é para ti o francês?

A7- É mais ou menos

A4- Professora/ eu também percebo algumas coisas/ ponho que sei algumas palavras

I – Eu quero que me digas como é a língua para ti/ o francês é?

A4 – Nem é difícil nem fácil

I – E o espanhol?

A9 – Professora enganei-me aqui

I – Não faz mal/ riscas/ Sabes falar espanhol Paulo? Estiveste lá a viver?

A15 – Dois anos

I – E estudaste lá? / gostavas de estudar lá? ainda sabes palavras em espanhol?

A15 – Mais ou menos

A7- O espanhol é fácil

I – O russo? como é que é para vocês o russo?

A7- É muito difícil

A9- Ai/ é muito difícil

A4- É difícil

I – Vocês já ouviram russo?

A7 e A9 – Eu já

A7 – Nos filmes/ ouve-se nos filmes

A4- É complicado

I – E o caló?

A15- Difícil

I – O caló é a língua cigana na Península Ibérica

A4 – Ai é

I – Sabias David?

A4 – Não

I – Nunca ouviste caló?

A4 – Península Ibérica?

I – Portugal e Espanha/ o romani é a língua cigana na Europa/ em Portugal e Espanha a língua cigana é o caló

A4 – Ah/ já sei/ é fácil

I – Conheces palavras David?

A4- Sim

I – E vocês conhecem palavras?

A4- Só que eu conheço com outro nome/ romanó

I – Romanó?

A4 – Sim/ se for o que eu estou a pensar é

I – E o inglês?

A4- Nem difícil/ nem fácil

A15 – Difícil

A4- Para mim nem difícil nem fácil

A7- Para mim uma língua é?

I – O que é que tu achas que é uma língua?

A4- Uma língua é uma maneira/ de nós falarmos no nosso país / o romeno/ é difícil

A9- Professora/ para mim?

I – Para mim uma língua é/ o que é para ti uma língua/ Leonardo?

A9 – É//

I – Quando ouves a palavra língua o que é que te vem à cabeça?

A9- Palavras

I – Escreve o que te vem à cabeça// Depois eu quero saber se/ vocês tivessem a oportunidade de escolher/ outra língua materna diferente da vossa/ qual escolhiam? e porquê?

A4- Eu escolhia o indiano/ porque gosto de ouvir

I – E tu Leonardo se pudesses escolher/ outra língua materna qual é que escolhias? //Se pudesses escolher outra língua materna/ uma qualquer no mundo qual escolhias?

A9 – Espanha

I – Escolhias o espanhol/ porquê?

A9 – Porque eu gosto

I – E tu Paulo se pudesses escolher/ qual escolhias?

A15- O russo

I – E porquê?

A15- Para aprender algo novo

I – Tens curiosidade?// e tu Filipe/ qual é que escolhias?

A7 – Inglês

I – Porquê?

A7- Porque eu gosto

I – Muito obrigada e vamo-nos encontrar quando começarmos o projecto

Transcrições das entrevistas iniciais realizadas aos alunos

06-03-2009

Grupo 4 (A2; A8; A14; A16)

I - Olá/ temos um desafio para vos propor para isso/ vocês vão ter de responder às seguintes questões/ com a ajuda das vossas respostas/ nós vamos navegar pelo programa “Mar de línguas e culturas” /posso contar com vocês?

ALS – Sim

I – Na primeira parte vocês vão responder sobre quem são/ o vosso nome/ a vossa idade/ o ano de escolaridade/ a vossa nacionalidade/ onde vivem e a nacionalidade dos vossos pais/ alguma dúvida?

A14- Ó professora nacionalidade é o quê?

I – Onde é que tu nasceste?

A14- Hospital de Gaia

I – E de que país faz parte Gaia?

A14 – Portugal

I – Então qual é a tua nacionalidade?

A14- Portuguesa

A2 – Portuguesa/Eu nasci em Viana do Castelo/ pertence a Portugal?

I – Viveste em Viana do Castelo?

A2 – Não/ eu nasci lá

A14- Assim/ professora?

I – Onde é que vives?

A14- Serzedo

I – Então escreve se faz favor / A nacionalidade dos vossos pais/ vocês sabem?

A2 - O meu pai foi /em Gaia e a minha mãe/ foi em Lisboa

I – São ambos portugueses/ não é?

A2 – Sim/ como se escreve português?

I – Agora em relação ao mundo/ conhecimento do mundo/ conhecem outros países? sim ou não?

A2 – Não

A14 – Conheço de falar

I – Conheces outros países/ Vânia?

A2 – Assim/ de falar

A14 – Assim/ por falar tipo Espanha/ Alemanha/ Itália/ Inglaterra

A18 – Eu não

A14 – Ah/ nunca ouviste falar?

I – Quais? Escrevam aqui/ quais é que vocês conhecem

A14 – Ei!

I – Queres ajuda? Vai dizendo que a professora escreve aqui

A14 - Espanha/ Itália

A18 – Os que conhecemos professora?

I – Sim

A14 – Inglaterra/ França/ Alemanha/ Índia / É com letra maiúscula/ não é?

I – É um nome próprio

A2 – Escrevi mal aqui enganei-me

A14– Ó professora/ Itália

I – Como é que os conheceram?

A2 – Professora posso preencher? Profesora/ Brasil eu não vi na televisão nem nos filmes/ vi na Internet

I – Colocas de outra forma / como é que conheceram? /viveram nesse pais/ viagem de férias/ viram na televisão/ fotografias e filmes/ visitaram familiares ou de outra forma?

A2 – Os outros todos eu vi na televisão/ fotografia e filmes só o Brasil é que eu vi na Internet

I – Escreve aqui Brasil entre parênteses para eu saber

A2 – Professora parênteses é isto?

I – Exactamente

A18 – Professora aqui

I – Está? / Agora/ que país é que vocês não conhecem/ mas gostavam muito de conhecer?

A14 – Brasil

A2- Índia

I – E tu Vânia/ que país é que não conheces/ mas gostavas de conhecer?

A18- Espanha

A14 – Professora quais era o da Vânia?

A2 – Espanha

I – E o teu qual é?

A14 – Brasil

I – Sim/ só que a resposta era aqui / não faz mal /porquê? porque é que gostavas de conhecer a Índia?

A2- Sei lá/ porque gosto muito de coisas indianas/ gosto das roupas

I – E tu Miguel?

A14 – Porque para mim os melhores jogadores do mundo são brasileiros

I – Então escreves isso/ aqui / E tu porque é gostavas de conhecer a Espanha?

A18 – Porque gosto de Espanha / professora/ já está

I – Acham importante conhecer outras culturas? /outros povos/ outras formas de estar/ outras tradições?

A18 – Eu acho

A2 – Eu gostava de conhecer outras coisas

A14- Também eu

I –Porquê?

A14 – Ei/ xau

A2 – Porque sim

A14 – É bonito

A2 – Podemos ver como é a forma de viver de outras pessoas

I – Escreve/ e tu Vânia/ que disseste?

A18 – Estou a lembrar-me professora

A14 – Porque gostavas de conhecer outras pessoas

I - Vânia porque é que gostavas?

A18- Gostava de conhecer outras pessoas

A2- Eu vou pôr/ que gostava de saber como/ as outras pessoas vivem noutras culturas

I – Vocês acham que alguma cultura é mais importante do que as outras?

A2 e A14- Não

I – Porquê?

A14- Porque não

A2 – Porque as pessoas são todas iguais/ nem umas são melhores/ do que as outras/ ninguém é perfeito

A18- Professora isto não fizemos

I – Não/ aqui preencherias se achasses que uma/ das culturas era mais importante do que as outras/ e depois terias de dizer qual era /porque é que achas que nenhuma/ das culturas é mais importante/ do que as outras?

A14- As pessoas são todas iguais / professora/ depois posso fazer outra vez

I – Queres fazer outra vez?

A14- Sim/ quero

I – Porquê/ Vânia?

A18 – Porque acho

I – Agora vamos virar a página e temos o Mundo das Línguas/ qual é a vossa língua materna?

A18- O que é isso?

A14- Portuguesa

A18 – Que línguas falas em casa?

I – Que línguas é que falas em casa?

A2 e A18- Português

I – Com quem?

A18 – Com os meus pais

A14- Com o meu pai e/com minha mãe e com a minha mãe/ com os familiares

I – De qual língua gostas mais?

Â18- Eu gosto mais da brasileira

A2- Para dizer a verdade indiana

I – Digam-me uma coisa <INT>

A18 – Porquê?

A2- Não é muito do falar/ é mais do cantar

I – Então/ gostas do som da língua?

A2- Sim

A14 – Porque os jogadores/ falam muito bem

A18- Professora/ temos que fazer isto tudo?

I – Agora/ quero saber se vocês já /estudaram alguma língua estrangeira? sim ou não

A18 – Não

A2 – É assim/ nas actividades eu aprendo inglês

A14- Então é sim

A2- Onde? na escola

A14 – Na escola / eu escrevi aqui

I – Não faz mal/ coloca no sítio certo/ qual foi a língua que vocês estudaram?

A2- Inglês

I – Agora/ eu e as outras línguas/ achas que alguma língua mais importante do que as outras? sim ou não?

A2 e A18 – Não

A14 – O quê?

I – Achas alguma língua mais importante do que as outras?

A14 – Não

I – Porquê?

A2 – Porque não / É tudo igual

I – Qual é a língua que achas mais difícil de aprender?

A14- Onde?

A2 – Chinês

I – Qual é a língua que vocês /acham mais difícil de aprender

A2 e A18 – Chinês

I – Porquê?

A14 – Porque eles moram na China

A2 – Porque têm uma escrita complicada

I – Qual é a língua que acham mais fácil de aprender?

A14 – Brasileiro

A18 – Espanhol

A14- Ó professora diga-nos qual é?

I – A minha opinião não é necessariamente/ a mesma que a vossa/ para vocês pode ser muito fácil falar/ chinês ou francês e para mim pode/ ser muito difícil

A18 – Porquê?

A14 – Porque se percebe muito bem

A2 – Porque o Brasil é quase igual

I – É quase igual?

A2 – Não/ é igual

I – Escreve o que tu achas Vânia/ agora/ vou pedir a vossa ajuda para completar/ o que são para vocês as línguas/ o português é?

A14 – Fácil

I – O francês é?

A2/ A14 e A18 – Difícil

A14 – Não/ mais ou menos

I – O espanhol é?

A14 – Professora/ espera aí

I – Eu estou à espera/ o espanhol?

A2 e A14 – Fácil

I – O russo?

A2 e A14 – Muito difícil

I – O caló?

A2 e A14 – O que é isso?

I – Língua cigana na Península Ibérica

A2 – Falam igual a nós?

A14- Ah/ calom/ calom/ você sabe?

I – Como é que é para vocês?

A2- Para mim é muito fácil?

A14- Muito fácil

I – O inglês para vocês é?

A14 – Um bocado difícil

I – E o alemão?

A18 – Difícil

I – O romeno?

A2 – O que é isso romeno?

I – O romeno é a língua oficial da Roménia

A14- Ciganos? romano?

I – É a língua da Roménia/ estás a falar do romani/ da língua cigana da Europa / para mim uma língua é?

A2 – Importante

I – Porque é que é importante?

A14 – Espere/ aí professora

A2- Porque uma pessoa pode vir ter com a gente/ inglês ou francês ou espanhol e nós não/ sabemos falar a língua dele e/ ficamos espcados a olhar para eles/ e não fazemos nada/ por isso é importante sabermos as línguas

A14 – Por exemplo um alemão/ quer ir para Serzedo/ passar umas férias tem de perguntar/ e nós não sabemos

A2 – Não percebemos a língua deles / o meu tio também uma vez/ estava em Inglaterra e foi ao supermercado/ e não sabia o que ia comprar porque não sabia dizer leite/ não sabia falar inglês

I – Se vocês tivessem oportunidade de escolher/ outra língua materna diferente da vossa qual é que escolhiam?

A18- Eu escolhia brasileiro

I – Porquê Vânia?

A18 – Porque eu gosto

A2 – Eu escolhia indiano

A14 – Brasileira

I – Porquê?

A14 – Porque eu gosto

I – Muito obrigada pela vossa participação/ e depois vamo-nos encontrar quando começarmos com o projecto

Anexo 17 – Tabela de convenções utilizadas nas transcrições

Tabela de Convenções utilizadas nas transcrições

Comportamento verbal/ dados situacionais	Notação usada
Aluno identificado a falar com o número atribuído a cada um	An
2 ou mais alunos a falar simultaneamente	ALS
investigadora a falar	I
questão	?
suspensão da frase com entoação descendente	...
suspensão da frase com entoação ascendente	+
interrupção de outro aluno	<INT>
elementos verbais enfatizados	uso de negrito
pausas breves (<2 seg)	/
pausas breves (> 2 seg)	//
signal de que o interlocutor segue o discurso	uhm
gagueja, hesita	ahm
questiona	hum
concorda	hm
texto não transcrito	(...)

Anexo 18 – Folha de observação do nível de envolvimento

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	
Idade	
Data da observação	
Horário	
Actividade observada	

Episódios observados	1º episódio			2º episódio			3º episódio		
Descritores	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração									
Energia									
Persistência									
Tempo de reacção									
Comunicação									
Criatividade									
Tempo de reacção									
Comentários									

Anexo 19 – Tabelas de observação referentes ao nível de envolvimento dos alunos

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A1
Idade	8 anos
Data da observação	15 de Abril de 2009
Horário	14h00min – 14h30min
Actividade observada	preenchimento do quadro-síntese

Episódios observados	1º episódio 13h32min- 13h34 min			2º episódio 13h38min- 13h40 min			3º episódio 13h42min- 13h44 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração	X			X			X		
Energia	X			X			X		
Persistência		X		X			X		
Tempo de reacção	X			X			X		
Comunicação	X			X			X		
Criatividade	X			X			X		
Comentários	A aluna auto-excluiu-se do trabalho de grupo, referindo que gostaria de ir para outro grupo pois não queria trabalhar com os colegas que tinha no seu grupo, uma vez que houve um pequeno desentendimento ao almoço.								

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A2
Idade	11 anos
Data da observação	18 de Março de 2009
Horário	13h30min – 13h50min
Actividade observada	Realização de trabalho de grupo (cartas de situação)

Episódios observados	1º episódio 14h02min- 14h04 min			2º episódio 14h08min- 14h10 min			3º episódio 14h12min- 14h14 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração		X			X			X	
Energia		X			X			X	
Persistência		X			X			X	
Tempo de reacção	X				X			X	
Comunicação	X				X			X	
Criatividade	X			X			X		
Comentários									

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A3
Idade	10 anos
Data da observação	17 de Março de 2009
Horário	16h00min – 16h25min
Actividade observada	Realização de trabalho de grupo (bilhete de identidade de animais marinhos)

Episódios observados	1º episódio 16h10min – 16h12min			2º episódio 16h14min- 16h16min			3º episódio 16h18min – 16h20min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração			X			X			X
Energia			X			X			X
Persistência			X			X			X
Tempo de reacção			X			X			X
Comunicação	X			X			X		
Criatividade	X			X			X		
Comentários									

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A4
Idade	10 anos
Data da observação	11 de Março de 2009
Horário	13h45min – 14h 00min
Actividade observada	Construção da Biografia Linguística da Turma

Episódios observados	1º episódio			2º episódio			3º episódio		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração		X			X				X
Energia			X			X			X
Persistência			X			X			X
Tempo de reacção			X			X			X
Comunicação			X			X			X
Criatividade			X			X			X
Comentários do aluno	<p>“Podíamos dar um nome ao peixe, (...) peixe descobridor das línguas”;</p> <p>“Podíamos usar as bandeiras dos países para apresentar os dados”.</p>								

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A5
Idade	10 anos
Data da observação	18 de Março de 2009
Horário	13h30min – 13h50min
Actividade observada	Realização de trabalho de grupo (cartas de situação)

Episódios observados	1º episódio 14h02min- 14h04 min			2º episódio 14h08min- 14h10 min			3º episódio 14h12min- 14h14 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração		X			X			X	
Energia		X			X			X	
Persistência		X			X			X	
Tempo de reacção	X				X			X	
Comunicação	X			X			X		
Criatividade	X			X			X		
Comentários									

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A11
Idade	10 anos
Data da observação	11 de Março de 2009
Horário	13h45min – 14h 00min
Actividade observada	Construção da Biografia Linguística da Turma

Episódios observados	1º episódio 14h02min- 14h04 min			2º episódio 14h08min- 14h10 min			3º episódio 14h12min- 14h14 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração			X		X			X	
Energia		X				X		X	
Persistência		X				X		X	
Tempo de reacção		X				X		X	
Comunicação		X				X		X	
Criatividade		X			X		X		
Comentários do aluno	<p>“Ó, professora está bem? ”;</p> <p>“O peixinho dos países”;</p> <p>“Ó professora o peixe vai ficar aqui não vai?”;</p> <p>“Posso ir ao quadro?”</p>								

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A8
Idade	11 anos
Data da observação	22 de Abril de 2009
Horário	13h30min – 13h50min
Actividade observada	Jogo Mar de Línguas e Culturas

Episódios observados	Episódio único 13h32min- 13h36 min		
	Baixa	Média	Alta
Concentração			X
Energia		X	
Persistência			X
Tempo de reacção		X	
Comunicação			X
Criatividade	X		
Comentários			

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A13
Idade	10 anos
Data da observação	17 de Março de 2009
Horário	17h00min – 17h25min
Actividade observada	Realização de trabalho de grupo (bilhete de identidade de animais marinhos)

Episódios observados	1º episódio 17h10min – 17h12min			2º episódio 17h14min- 17h16min			3º episódio 17h18min – 17h20min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração		X				X			X
Energia		X				X			X
Persistência			X			X			X
Tempo de reacção		X			X			X	
Comunicação		X				X			X
Criatividade	X			X			X		
Comentários do aluno	<p>“- Encontrámos!”;</p> <p>“- Ainda temos aqui mais (...) Ah, pois aqui!”;</p> <p>“Óh professora pode ser piloto [baleia-piloto]”;</p>								

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A14
Idade	9 anos
Data da observação	15 de Abril de 2009
Horário	14h00min – 14h30min
Actividade observada	preenchimento do quadro-síntese

Episódios observados	1º episódio 13h32min- 13h34 min			2º episódio 13h38min- 13h40 min			3º episódio 13h42min- 13h44 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração		X				X			X
Energia		X			X				X
Persistência			X			X			X
Tempo de reacção		X			X			X	
Comunicação		X			X			X	
Criatividade	X			X			X		
Comentários									

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A15
Idade	9 anos
Data da observação	12 de Março de 2009
Horário	17h20min – 17h45min
Actividade observada	Realização da ficha “Os peixes diferentes”

Episódios observados	1º episódio 17h22min- 17h24 min			2º episódio 17h28min- 17h30 min			3º episódio 17h32min- 17h34 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração		X			X			X	
Energia		X			X			X	
Persistência		X			X				X
Tempo de reacção	X			X				X	
Comunicação	X			X				X	
Criatividade	X			X			X		
Comentários									

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A16
Idade	10 anos
Data da observação	22 de Abril de 2009
Horário	13h30min – 13h50min
Actividade observada	Jogo Mar de Línguas e Culturas

Episódios observados	Episódio único 13h32min- 13h36 min		
	Baixa	Média	Alta
Concentração			X
Energia			X
Persistência			X
Tempo de reacção		X	
Comunicação			X
Criatividade	X		
Comentários	A aluna esteve constantemente a abanar o corpo e a roer as unhas.		

Registo de observação individual
Turma ALQ-B

Nome do aluno	A19
Idade	11 anos
Data da observação	12 de Março de 2009
Horário	17h20min – 17h45min
Actividade observada	Realização da ficha “Os peixes diferentes”

Episódios observados	1º episódio 17h22min- 17h24 min			2º episódio 17h28min- 17h30 min			3º episódio 17h32min- 17h34 min		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Concentração			X			X		X	
Energia			X			X			X
Persistência			X			X			X
Tempo de reacção		X			X			X	
Comunicação		X			X			X	
Criatividade	X			X			X		
Comentários	O aluno falava com os colegas a fim de verificar se tinham as mesmas respostas.								

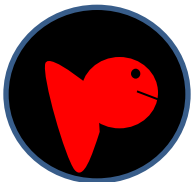
Anexo 20 – Trabalhos de grupo : Bilhete de Identidade dos Animais Marinhos



livro dos animais marinhos



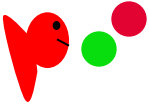
Eb1/Ji Alquebre
Turma – Alq - B



Bilhete de identidade – animais marinhos



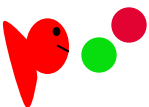
Nome científico <i>thunnus thynnus</i>	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português atum Espanhol Atunes Italiano Tonno Francês Thunnus Alemão Thunfische Inglês Tuna	Corpo alongado Fusiforme, boca grande e alongada, duas barbatanas dorsais bem separadas e ajustáveis e um sulco no dorso. A barbatana caudal é bifurcada e, o seu pedúnculo, ostenta duas quilhas de queratina.	Plâncton	Algumas espécies vivem nos Açores , Angola, Brasil, Cabo Verde e S.Tomé e Príncipe.	Normalmente formam cardumes só de peixe da mesma idade.

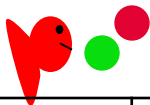


Bilhete de identidade – animais marinhos



Nome científico <i>gadus morhus</i>	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português bacalhau Espanhol bacalao Italiano _merluzzo Francês _morue Alemão Kabeljau Inglês cod	Pertence à família dos Gadideos e é o mais conhecido dos peixes de água	Plâncton	O Príncipe dos mares do Norte Costa Norueguesa	Cresce rápido e a fertilidade das fêmeas é excepcional põem de 2 a 8 milhões de ovos por ano alcançam 40 cm em dois anos, o peso é de aproximadamente 50kg.





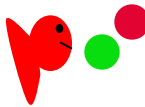
Bilhete de identidade – animais marinhos



Nome científico <i>octopus vulgaris</i>	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português <u>polvo</u> Espanhol octopoda Italiano octopus Francês pieuvre Alemão Kraken Inglês octopus	Peso entre 3 a 40kg Tamanho-podem atingir até 3m Cor-varia de acordo com a espécie (castanho, amarelo avermelhado).	Alimentam-se de peixes, crustáceos e outros animais invertebrados do mar.	Águas do oceano	Como meios de defesa,o polvo possui a capacidade de largar tinta camuflagem (conseguida atrâves dos cromatóforos)e autonomia dos seus tentáculos.

Bilhete de identidade – animais marinhos

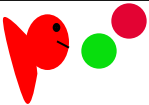


Nome científico <i>baleia</i>	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português <u>baleia</u> Espanhol ballena Italiano misticeti Francês baleine Alemão Bartenwale Inglês whale	Para respirar as baleias têm pulmões como todos os mamíferos, mas elas aguentam muito tempo debaixo de água. Quando vêm à superfície, o ar quente sai do seu nariz , na parte de cima da cabeça ,formando um jacto.	Alimentam-se de peixes.	Águas do oceano.	Diz-se que as baleias nunca se perdem. Percorrem os mares de todo o mundo e sabem sempre onde estão. 

Bilhete de identidade – animais marinhos



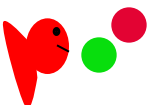
Nome científico <i>sardina pilchardus</i>	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português <u>sardinha</u> Espanhol sardina Italiano sardina Francês sardine Alemão sardine Inglês Sardine	Geralmente de pequenas dimensões (10-15 cm de comprimento), caracterizam-se por possuírem apenas uma barbatana dorsal sem espinhos.	Plâncton	No mar	Andam em cardumes.



Bilhete de identidade – animais marinhos



Nome científico <i>salmo salar</i>	Características físicas	Alimentação	Habitat	Comportamento
Português <u>salmão</u> Espanhol salmón Italiano salmo Francês salmo Alemão Lachse Inglês Salmo	O salmão (salmo salar,l) é um peixe ósseo com o corpo esbelto, afunilado , apresentando, grande capacidade natatória.	plâncton	Nasce no Rio e vai morar no mar.	Quando viajam , em grandes cardumes , fazem tudo ao mesmo tempo, como se tivessem ensaiado.



**Anexo 21 – Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a diversidade
linguística e cultural**

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	TESTEMUNHOS DOS ALUNOS
C2 - Percepção dos conhecimentos adquiridos	C 2.1 - Diversidade linguística e cultural	<p>A7 – “Conhecemos também que o Brasil também não era uma língua diferente de Portugal”;</p> <p>A2- “Porque ficámos mais ao nível como é Portugal, sabemos mais coisas sobre os outros países, não é saber só sobre o nosso”;</p> <p>A13 – “A Dinamarca, a Islândia”;</p> <p>A7 – “Portugal”;</p> <p>A4 – “A moeda, como se chamava a moeda dinamarquesa”;</p> <p>A7 – “Além disso a Dinamarca é um país muito grande”;</p> <p>A4 – “Vimos fotografias da Dinamarca, ficámos a conhecer um pintor muito famoso Christian (...) era escritor (...) Den Lille Havfrue”</p> <p>A7- [diversidade linguística] uma língua;</p> <p>A2 e A4 – [diversidade linguística] são várias línguas diferentes;</p> <p>A2 – “Porque são línguas diferentes logo têm culturas diferentes, não têm os mesmos costumes, as culturas são outras”;</p> <p>A4 – “Falamos também da Dinamarca, da cultura, no trabalho falámos sobre a cultura da Islândia, a cultura de Portugal nós já conheciámos”;</p> <p>A18 – “Dinamarca, Islândia”;</p> <p>A5 – “[língua oficial da Dinamarca] dinamarquês”;</p> <p>A18 – “Alemão, espanhol”;</p> <p>A16 e A13 – “[poisson] é francês”;</p> <p>A17 – “[assuntos abordados pelo programa] Dinamarca”;</p> <p>A15 – “[assuntos abordados pelo programa] Portugal (...) Itália, Islândia”;</p> <p>A15 – “[línguas e culturas que ficaram a conhecer] Dinamarca, dinamarquês e francês”;</p> <p>A15 – “Dinamarca, portuguesa”;</p> <p>A11 – “[aprendemos muitas línguas] o caló, espanhol, francês, o inglês”;</p> <p>A14 – “[línguas que aprendemos] o inglês, o italiano e mais, o inglês”;</p> <p>A14 – “[países de que falámos no programa] Brasil, Angola”;</p> <p>A10 – “[países de que falámos no programa] Da Islândia”;</p> <p>A11 – “Foi o italiano, o inglês, o caló”;</p> <p>A14 – “O francês”;</p> <p>A1 – “Brasileiro”;</p> <p>A11 – “Islândia e Dinamarca”;</p> <p>A10 – “O brasileiro não é uma língua”;</p> <p>A11 – “No Brasil falam brasileiro”;</p> <p>A14 – “No Brasil falam português”;</p> <p>A8 – “Foi a cultura dinamarquesa”;</p> <p>A9 – “Portuguesa”;</p> <p>A12 – “Dinamarquesa”;</p> <p>A8, A9 e A19 – “O pirata [lenda da Islândia Naddod]”;</p>

**Anexo 22 – Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a diversidade
biológica**

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	TESTEMUNHOS DOS ALUNOS
C2 - Percepção dos conhecimentos adquiridos	C 2.1 - Diversidade biológica	<p>A13 – [diversidade biológica] animais;</p> <p>A2 e A4 – “[diversidade biológica] vários animais”;</p> <p>A7 – “[diversidade biológica] mais coisas”;</p> <p>A18 – “[diversidade biológica] os animais”;</p> <p>A5, A13 e A16 – “Vários [animais]”;</p> <p>A15 – “[diversidade biológica] animais, seres vivos (...) muitos seres vivos”;</p> <p>A8 – “[preservar as espécies marinhas] porque é bom para o nosso país (...) acho que é importante ou ara nós comermos ou para sobreviverem”;</p> <p>A16 – “Os peixes não fazem nada, não há necessidade de atirar lixo para o mar, temos os caixotes de lixo, anda-se um bocadinho e põe-se lá;”</p> <p>A4 – “[preservar espécies marinhas em vias de extinção] tomar conta delas”;</p> <p>A7 – “[preservar espécies marinhas em vias de extinção] não atirar lixo para o mar”;</p> <p>A4 – “Não poluir, porque podemos estar a matar muitos animais (...) cada vez desaparecem mais animais por causa disso. Nós às vezes por causa, temos o lixo não é e podemos estar a matar dezenas de animais”;</p> <p>A15 – “[preservar os animais em vias de extinção] para nós nos alimentarmos”;</p> <p>A15 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural] sim”;</p> <p>A5 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural] sim”;</p> <p>A15 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural] mais ou menos”;</p> <p>A18 – “[país com diversidade linguística, biológica e cultural] o Brasil por exemplo”;</p> <p>A4 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural] sim”;</p> <p>A2 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural] não”;</p> <p>A2 – “[país com diversidade linguística, biológica e cultural] a Islândia”;</p> <p>A1, A10, A11 e A14 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural]sim”;</p> <p>A14 – “Mais línguas, culturas, animais e várias coisas etc”;</p> <p>A15 – “[relação entre diversidade linguística, biológica e cultural] sim”;</p>

**Anexo 23 – Testemunhos dos alunos referentes aos conhecimentos sobre a utilidade do
programa**

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	TESTEMUNHOS DOS ALUNOS
C3. Avaliação do programa	C 3.1 -Utilidade	<p>A2 - “Contávamos que aprendemos culturas diferentes, línguas (...) culturas, vários nomes de países que nós fazemos aqui na escola como fazemos tipo numa peça (...) Estarmos mais ao nível das coisas, esforçarmo-nos mais um bocado”;</p> <p>A7 – “Ficámos a conhecer muito mais coisas”;</p> <p>A3 – “[saber mais coisas] sobre Portugal, Dinamarca, Islândia”;</p> <p>A7 – “Ficámos a conhecer mais”;</p> <p>A13 – “[falar sobre o programa] dizíamos que estamos a aprender a falar sobre as outras línguas”;</p> <p>A16 – “Nós fizemos muita coisa/divertimo-nos muito”;</p> <p>A18 – “[para que serviu o programa] para nos ajudar”;</p> <p>A16 – “Aprendia como era as línguas, como era as culturas, aprendi que as línguas são todas diferentes, mas nós tentámos adivinhar o que eles queriam dizer, nós percebemos. Nós tentámos, tinha várias línguas que não eram iguais às nossas”;</p> <p>A18 – “Aprendi línguas”;</p> <p>A5 – “Acho que aprendi que devemos tratar bem as pessoas (...) não podemos deitar lixo para o chão, nem para o mar porque poluímos o mar”;</p> <p>A17 – “Porque aprendemos muitas coisas”;</p> <p>A15 – “Porque assim ficamos a saber mais coisas como elas se relacionam”;</p> <p>A15 – “[avaliação do programa] para coisar mais línguas, por exemplo quando nós formos de viagem para outras terras quando ouvirmos já percebemos”;</p> <p>A14 – “Tipo quando nós formos a Inglaterra não sabemos falar muito bem inglês e assim já aprendemos. Fazem-nos alguma pergunta e já sabemos responder”;</p> <p>A11 – “Por exemplo se nós formos para Espanha e eles perguntam-nos onde é que á a farmácia e nós em espanhol dizemos-lhe, onde é que é”;</p> <p>A11 – “Foi bom porque aprendemos mais línguas, tipo caló, inglês, italiano e espanhol e muita coisa (...) Artes, aprendemos a meter rolhas nos peixinhos, como estão ali aquelas imagens e muito mais”;</p> <p>A10 – “[para que serviu o programa] para nós aprendermos mais línguas”;</p> <p>A11 – “[aprendemos] línguas, o canto das línguas é um peixe com várias línguas com cores diferentes (...) a identidade dos peixes, como os peixes vivem no mar e como se fala em outras terras”;</p> <p>A14 – “[aprendemos] Não tratar mal as pessoas que não falam a nossa língua”;</p> <p>A8 – “Dizíamos que aprendemos muitas coisas sobre o Mar de Línguas e Culturas (...) Países, culturas. e ia dizer para eles, se conseguíssemos lembrar dizíamos como é que era essas coisas todas”;</p> <p>A19 – “Serviu para nós aprendermos línguas novas e países”;</p> <p>A8 – “Eu o que eu aprendi que como é que era a cultura, os países, as línguas, mais como eram as espécies marinhas e que aprendi mais daquilo que nunca tinha ouvido falar”;</p>

Anexo 24 – Testemunhos dos alunos referentes à satisfação em relação ao programa

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	TESTEMUNHOS DOS ALUNOS
C3 – Avaliação do programa	C 3.2 - Satisfação	<p>A4 - “Eu gostei de tudo, mas gostei mais do jogo e quando falámos sobre a Dinamarca, a Islândia e Portugal”;</p> <p>A2 – “[que achaste do programa] eu gostei”;</p> <p>A4 – “Achámos bem”;</p> <p>A7 – “Quase toda a gente gostou porque aprendemos coisas diferentes”;</p> <p>A4 – “Quase toda a gente não, toda a gente”;</p> <p>A18 – “[qual dos assuntos gostaram mais] jogos”;</p> <p>A16 – “[qual dos assuntos gostaram mais] eu gostei de línguas”;</p> <p>A13 – “[qual dos assuntos gostaram mais] eu gostei de estar a falar sobre a Dinamarca e sobre os outros países”;</p> <p>A18 – “[qual dos assuntos gostaram menos] eu gostei de tudo”;</p> <p>A17 e A15 – “Gostei de tudo”;</p> <p>A15 – “Porque foi divertido”;</p> <p>A15 – “[foi importante participarem] Sim”;</p> <p>A11 – “[assunto que gostaram mais] foi da identidade dos peixes no Magalhães”;</p> <p>A11 – “[assunto que gostaram menos] do canto das línguas”;</p> <p>A1 – “Eu gostei de tudo”;</p> <p>A11 – “Porque nós gostámos”;</p> <p>A1 – “Nós gostamos de aprender mais línguas”;</p> <p>A11 e A1 – “[avaliação do programa] Gostámos”;</p> <p>A11 – “Repetíamos”;</p> <p>A10 – “Foi bom para nós aprendermos outras coisas, línguas e espécies”;</p> <p>A14 – “Foi bom porque aprendemos muitas mais coisas sobre as línguas, as espécies animais”;</p> <p>A1 – “Foi bom porque aprendemos línguas, como se deve tratar animais e outro tipo de coisas”;</p> <p>A9 – “Gostei [serviu para] aprender línguas novas, países, culturas”;</p> <p>A8 – “Gostei”;</p>

Anexo 25 – Testemunhos dos alunos referentes à divulgação do programa

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	TESTEMUNHOS DOS ALUNOS
C3 – Avaliação do programa	C3.3 -Divulgação	<p>A4 – “[falaram aos vossos pais sobre o programa]sim;</p> <p>A7 – “[falaram aos vossos pais sobre o programa] falámos;</p> <p>A2 – “Contámos muita coisa/ eu contei mais aos meus pais foi aquilo da Dinamarca/ do trabalho de outros colegas/ eu fiquei a saber muitas coisas e contei o que eles contaram ao meu pai” (...) [e o teu pai gostou?] gostou;</p> <p>A7 – “Contei que jogámos/ contei que não havia necessidade de julgar as pessoas por uma língua diferente”;</p> <p>A3 – “[falaram aos vossos pais sobre o programa] sim (...) falei do livro que fizemos”;</p> <p>A4 – “Falei do jogo / da Dinamarca/ da Islândia/ de Portugal de tudo o que os outros grupos fizeram e contaram”;</p> <p>A2 – “O que o meu pai mais gostou foi da Islândia”;</p> <p>A16 e A18 – “[falaram com os vossos pais sobre o programa] sim”;</p> <p>A16 – “Contámos sobre o que aprendemos”;</p> <p>A18 – “[contámos] muitas coisas”;</p> <p>A16 – “[contámos] sobre as línguas”;</p> <p>A5 – “Eu disse à minha mãe que estivemos a entrevistar os países”;</p> <p>A18 – “A aprender línguas/ jogos”;</p> <p>A13 – “Disse que estávamos a aprender a falar sobre os outros países/ a aprender jogos (...) que estávamos a jogar jogos com perguntas para respondermos de países e de pessoas”;</p> <p>A14/ A11 e A1 – “[falaram com os vossos pais sobre o programa] não”</p> <p>A10 – “[falaram com os vossos pais sobre o programa] Eu falei (...) Disse que estávamos a fazer um projecto que se chamava “Mar de Línguas e Culturas” e a minha mãe disse que fazia bem fazer isso para nós aprendermos mais línguas”;</p>

Anexo 26 – Transcrição da primeira entrevista à professora titular de turma (EP1)

Entrevista realizada à professora Maria do Rosário Lourenço – 1ª entrevista (EP1)

10-02-2009

I - Boa tarde!

Maria -Boa tarde

I- Gostaria de saber o seu nome completo

Maria – Maria do Rosário Ramos Pinto Lourenço

I – Há quantos anos é professora?

Maria – Há treze ano / treze

I- Porque decidiu ser professora?

Maria- Olha decidi ser professora por engano/ eu andava a tirar o curso de Gestão porque/ por razões/ queria seguir os passos da minha mãe/ mas depois numas férias/ uhm //dei por mim// com umas crianças à minha volta e uhm / eu na brincadeira com as crianças e a ensinar-lhes umas coisas/ e achei muita piada/e como eu não gostava de Gestão/uhm/ achei que era melhor tentar ser/ professora/ porque achei que ia ter mais «risos»

I- Então está nesta carreira mesmo por gosto?

Maria- Mesmo por gosto

I- Eu agora gostaria de fazer algumas /questões sobre o seu perfil linguístico/ qual é a sua língua materna?

Maria- É o português+

I- Português

Maria- Sou portuguesa nascida em Santo Ildefonso/ mesmo aqui no Portinho

I- Aprendeu alguma/ outra língua na sua infância?

Maria- Ahm / não só tive o básico que toda a gente tem/ o inglês e o francês na escolaridade/ mas depois não tirei/ nenhum curso linguístico

I- E considera que domina o francês ou o inglês?

Maria- Ahm / O francês de cor/ de forma alguma/o inglês graças a muitas músicas e muito/ muitos filmes

I- Existe alguma língua que não/ conhece mas desejaria aprender?

Maria – «risos»// Em pequena achava piada ao alemão porque/ eu achava que os meus pais falavam/ às nossas /às/ para nos dizer a contar segredos em alemão/ mas depois descobri que eles só diziam/ era a língua dos ps/ uhm por isso na altura gostava imenso de falar alemão/ mas/ sinceramente/ acho que hoje em dia o português e o inglês / acho que é suficiente

I- Então não gostaria de mudar/ de língua materna se tivesse essa oportunidade?

Maria Não/ não/ não +

I- E o que é que você pensa que é uma língua? O que é para si uma língua?

Maria- Ahm // ahm/ uma língua é /é /o uso que nós damos / à nossa capacidade de exprimir / uhm/ e que às vezes/ no meio da nossa língua misturamos todas as outras/ para nos fazermos entender/ por isso acho que é uma ferramenta/ para nos expressar

[...]

I- Considera importante aprender línguas?

Maria – Uhm/ considero

I- Porquê?

Maria- Porque cada vez mais amh /para além/embora se fale muito português no mundo inteiro/ mas/nós/ sem o inglês que é a língua que mais se usa/ sem o inglês/ embora agora /se ouça falar muito francês/acho que sem o inglês nós não vamos a lado nenhum

I-Então na sua perspectiva é importante/ as crianças no 1º Ciclo aprenderem línguas?

Maria- É/ é muito importante/ até porque depois/ olha agora com a informática e tudo mais/ muito das/ muito dos/de todos os jogos que têm acesso e todas as brincadeiras/ e tudo mais está lá o inglês em alguma parte/ francês/ raramente o alemão

I-Então que línguas é que considera/ que os alunos deveriam aprender?

Maria- O inglês e o francês

I-Então para si considera essas línguas/ as mais importantes?

Maria- As mais importantes/ ou para além do português claro/ que para mim continua a ser uma das mais importantes/ porque acho que nós devemos saber/ falar o português **a nossa língua** e depois /as outras

I-Acha que são importantes devido ao facto/ de estarem rodeados por essas «INT»

Maria- Exactamente/ em toda essa informação/ toda essa informação que os rodeia/ está em inglês e eles precisam mesmo

I-E acha que as línguas hoje/ em dia estão presentes nas salas de aula? Na sua por exemplo?

Maria- Ahm// Eu acho que sim/ ahm/ porque quanto mais não seja nós de vez/ em quando vamos à Internet e nós estamos/ e agora lá com o/ com a história do Magalhães/ de vez em quando lá andamos nós no meio/de outras línguas/ e uhm/ às vezes mesmo as músicas/ os miúdos andam a cantar músicas/ que não têm a noção do que cantam e/e/ às vezes até perguntam/ óh/ professora o que é que quer dizer isto? e o que é que quer dizer aquilo? e eles gostam de saber

I-Então para si a diversidade linguística é algo positivo? Ou considera «INT»

Maria- É claro/ acho que sim/ eu acho que sim

I-E essa diversidade linguística por vezes/ também acarreta alguma diversidade cultural/ o que é para si diversidade cultural?

Maria - Ahm// as diferentes culturas/ no caso da / da minha turma/ nós temos diferentes culturas/ temos uhm/ temos os ciganos/ embora os miúdos não saibam muito explicar muito bem tem a noção de cultura/ mas eles próprios são os primeiros a não concordar com a cultura onde/ eles às vezes estão inseridos/ uhm/ mas/ eles às vezes contam uns aos outros e estamos em conversa/ uns com os outros sobre diferentes culturas e eles gostam de saber/ é desde a religião/ desde/ a maneira de estar/ a maneira de se comportarem/ os miúdos às vezes eles ficam admirados/ por uns fazerem umas coisas os outros não fazerem e/uhm/ e/ isso tudo isso/é cultura

I-Considera essa diversidade cultural benéfica/ ou negativa para o desenrolar das actividades/ em contexto sala de aula?

Maria - // É assim/ eu nunca tive nenhum entrave em relação a isso/ uhm/ eu sei que há/ há pais que/ embora na escola eu sei que há uns que não/ não podem festejar determinadas coisas/ na minha turma por acaso isso nunca aconteceu/ embora tenhamos casos desses e/ os miúdos às vezes ficam um bocado tristes/ porque todos os outros festejam e eles não podem/uhm/ não sei/ eu se tivesse no papel do miúdo se calhar/ ficava um bocado triste que não/ não poder festejar determinadas uhm/não poder participar em determinadas actividades por/ porque a cultura ou a religião/ onde ele está inserido não permitia mas/ acho que aí é que os pais/ têm que definir muito bem /explicar aos filhos se devem ou não devem participar/ nós tentamos ao máximo fazer tudo com que os miúdos não/ não se sintam postos de lado

I-Não se sintam excluídos «INT»

Maria - Exactamente

I-Então para si/ a escola deve ter uma vertente muito forte de educação intercultural/ ou não?

Maria - Ahm/ é assim/ também não nos podemos muito/uhm/ /ficar com/ marcar muito isso/por aí é que estamos a evidenciar as coisas/ se nós marcamos e chamamos à atenção aí é que os outros miúdos vão perceber/ olha aquele não pode/ olha aquele não faz aquilo/ nós tentamos ao máximo/ que essas coisas que privam os outros/ passem despercebidas a todos os outros alunos/ para que depois não aja/ os miúdos não se sintam postos à parte/ porque eu acho que em certas alturas e certas uhm/ certas coisas que às vezes/determinadas/ uhm/culturas/ não permitem são um bocado castradoras

I-Então para si o que é uma educação intercultural?

Maria - É ter um pouco de tudo/ aprender um pouco de tudo/ e/ fazer um pouco de tudo de acordo com as nossas regras/ obviamente

I-Eu gostaria agora que neste momento/ me comentasse uma frase de Albano Gomes/ ele refere que considera que Babel não foi uma maldição/ mas sim uma condição inerente ao ser humano/ o que é que pensa deste pensamento/concorda/ não concorda com (...) ele considera que isso não é uma maldição do ser humano mas que é assim...

Maria -// É o que vai acabar por acontecer/mais tarde ou mais cedo/o ser humano vai ter que ser versátil o suficiente/ para ter/uhm/ capacidade de/ se integrar em todas estas culturas/ que nós no mundo temos/ porque na verdade nós neste momento em Portugal temos/ em Portugal e qualquer país que seja temos todo/ e mais algum tipo de culturas porque os povos andam/ de um lado para o outro não há/não há/nada estaque e nós temos que nos adaptar a isso por isso/ uhm/ a diversidade já faz parte/ já começa a fazer parte da nossa/ da nossa cultura e nós ao/ umas vezes mais rápido se dá essa assimilação/ outras vezes mais lenta uhm// começa a entrar na nossa /na nossa cultura/ por isso acho que a diversidade não é nenhuma maldição é exactamente/ uhm/é o nosso dia-a-dia/ é o que vai passar a ser na nossa vida

I-Muito obrigada

Anexo 27 – Transcrição da segunda entrevista à professora titular de turma (EP2)

Entrevista realizada à professora Maria do Rosário Lourenço – 2ª entrevista (EP2)

Apresentação dos materiais

10-03-2009

I - Boa tarde/este momento gostaria de lhe apresentar os materiais/ que foram produzidos para o programa “Mar de Línguas e Culturas”/ gostaria que você visse e que analisasse/ fizesse uma pequena crítica/ temos aqui a planificação da primeira sessão/ que se chama Biografia Linguística

Maria – //Aqui a ideia é eles // dar a conhecer as diversas línguas

I – Exactamente/ ficarmos a perceber quais são as línguas/ que já tiveram contacto (...)

Maria – E tem aqui materiais

I – os materiais estão aqui/ o álbum é aquele que está à sua frente

Maria – Ai que giro

I - Vai ser construído à medida que forem

Maria – <INT> Que vão fazendo todas as sessões é? Todas as sessões/ é? Vão acrescentar

I – É/ em todas as sessões vão acrescentando/ os materiais que produzem

Maria – Ai que giro

I – A Biografia é este documento aqui// a Biografia Linguística em que eles identificam as línguas que conhecem/ as que já ouviram falar/ as que já viram escrito/ as que percebem e as que falam/ depois/ posteriormente será apresentado sobre a forma deste peixe/ sendo que cada uma +

Maria - <INT> Ai que giro

I – Das cores é referente a cada uma das categorias

Maria – Uhm ok

I – E será a representação da biografia da turma

Maria – Uhm/ ok/ isto à medida/ a sessão/ isto vai-se encaminhando ao longo de todas as sessões

I – Exactamente/ isto é a primeira sessão/ como forma de exploração temos esta análise de dados através da formulação/ de uma tabela de dupla entrada e de registo em gráfico

Maria – Que vai ser dado a cada um dos miúdos

I – Cada um dos miúdos fará/ e depois em termos globais/ em contexto de turma/ nós apoiaremos os que/ necessitarem de ajuda

Maria – Exactamente

I – Na segunda sessão ah// no final de cada actividade

Maria – Vão fazer uma avaliação

I – Exactamente/ em que eles identificam se perceberam sem dificuldade/ com alguma dificuldade ou com muita dificuldade/ identificam também o que é que mais/ gostaram nessa sessão

Maria – A opinião deles

I – Exactamente/ ou o que é que menos gostaram/ e o que é que aprenderam/ com essa sessão/ e ainda há um campo para/ o que gostaria de saber mais (...) a segunda sessão é intitulada um Mar de histórias/ partiremos/ temos aqui a planificação / como pode ver no início/ de cada planificação há uma pequena/ definição de conceitos-chave só para/ estarmos contextualizadas/ uma pequena descrição das actividades/ na segunda sessão será com base na história Os peixes diferentes

Maria – É a história?

I – Uhm/ é a história que já conhece/ que já lhe mostrei

Maria – Exactamente

I – Será projectada através do

Maria - <INT> do quadro virtual/ o que é ótimo porque assim eles têm logo a visualização toda e esperemos que / o melhor se calhar é ligar o teu computador/ porque aquele PenOffice/ ou o meu

I – Pode não abrir

Maria – Sim

I – Depois temos uma ficha de exploração/ em que eles têm de identificar o título da história/ identificar

Maria – As línguas que ouviram na história

I – Corresponder o título da história/ em diferentes línguas/ ver se eles conseguem e utilizar o código/ explicitado para identificar a palavra mar

Maria – Nas diversas línguas

I – Temos cinco momentos da história/ em que eles vão ter que numerar/ colocar por ordem

Maria – Uhm o que acontece primeiro/ só que estão em línguas diferentes

I – Exactamente/ só que dois desses momentos aparecem na história explícitos

Maria – Ok/ porque eu já ia perguntar como/ é que eles sabiam

I – O que não aparece é o italiano e o espanhol/ mas pelo som -

Maria – Eles percebem logo

I – Aqui a identificação no mapa da Europa/ da identificação da língua oficial/ terá de ser com ajuda em que projectamos/ o mapa da Europa com a identificação de cada país

Maria – Para eles associarem a língua ao país

I – Sim/ temos esta ficha de ilustração dos diversos momentos

Maria – Dava para fazer uma banda desenhada

I – Podemos fazer isso

Maria – E até era giro

I – Na terceira sessão/ que se denomina “Mar de Animais” construiremos/ o bilhete de identidade de animais marinhos

Maria – Ótimo porque eles estiveram a dar os seres vivos/ dá para consolidar os conteúdos

I – Pedi que identifiquem/ por exemplo/ sardinha em diversas línguas/ mas terão uma tabela

Maria - E eles têm que colocar a informação

I – Sim/ ser-lhes à dada a informação/ mas eles terão que seleccionar/ estava a pensar como todos têm Magalhães/ realizarem a actividade nele/ que acha?

Maria- Era uma ótima ideia/ acho que sim/ porque assim estamos a aproveitar o material que eles têm/ e eles vão ficar todos entusiasmados

I – Também será explicado/ aos alunos a associação entre a biodiversidade/ e a diversidade linguística

Maria – Para eles perceberem qual a relação/ do mar de animais e de línguas/ em diferentes países a diversidade que há

I - Na quarta sessão/ “Mar de Atitudes”/ será pedido a cada grupo de trabalho que reflecta sobre uma determinada carta-situação/ por exemplo esta/ na história “Os peixes diferentes”/ o presidente da Assembleia da aldeia/ é o peixe Sebastião/ ele é o peixe mais velho da aldeia/ por isso é muito respeitado por todos/ e na tua cultura como são vistas as pessoas idosas?/ Achas que todas as culturas cuidam das pessoas idosas da mesma maneira?

Maria – Eles vão ter que falar sobre isso/é tipo uma assembleia

I – Não sei até que ponto em termos de tempo/ será possível termos pequenos grupos a trabalhar/ e depois termos uma Assembleia final/ em que os pontos da ordem de trabalhos seja/ apresentar e discutir o que fizeram

Maria- Eu acho que é possível/ depende da organização e de conseguires/ acho que é uma ideia muito gira

I – A quinta sessão/ “Mar de Lendas” que será/ temos um livro de contos/ lendas e mitos europeus/ que temos uma lenda da Dinamarca/ da Islândia e de Portugal/ como um dos alunos referiu constantemente/ os Açores porque o pai era de lá/ eu procurei a Lenda das Sete Cidades /cada grupo explorará a sua lenda

Maria – E depois terá de recontar

I – Sim e apresentar aos outros colegas de turma/ e quem sabe se não conseguiremos aliciá-los a procurar/ outras lendas e mitos europeus

Maria – Acho que sim

I – Na última sessão/ será a sessão do jogo/ em que o tabuleiro é este/ teremos perguntas que nos remetem para todas/ as sessões do programa/ será tipo Trivial

Maria – E cada cartão tem a solução/ mas os coleguinhas não vêm

I – Agora gostaria que me dissesse/ o que acha dos materiais?

Maria – Espero que com tanta envolvência e tanto trabalho/ espero que os alunos estejam/ eu acho que sim/ eles vão perceber logo que isto realmente/ até vai ser divertido e eles vão brincar a aprender/ que afinal de contas é o que faz parte /do meu Projecto Curricular de Turma/ que é assim que eles têm de aprender/ acho que é uma forma gira/ acho que conseguiste demonstrar a ideia que os alunos/ conseguem a brincar aprender

I – E em termos de currículo/ considera que está?

Maria – Sim/ sim/ correu bem/ está mesmo adequado/ porque foi agora que eu dei os seres vivos/ e vão acompanhar muito bem/ e acho que vão conseguir enquadrar bem/ as informações/ está bem enquadrado na altura certa

I – Tem algum reparo?

Maria- Não/ acho que não/ isto também à medida que vai acontecendo/ as sessões vamos ver o que é preciso fazer/eu acho é que teremos de aumentar as sessões/ porque eles vão gostar tanto que vão querer

I – Falou comigo sobre apresentar/ alguns trabalhos na Eco-Feira

Maria – Sim/ na Eco-Feira/ uma vez que nós/ até a ideia do jogo está um bocado engraçada/
ia propor que os alunos fizessem/ um jogo para levar para casa

I – Vamos tentar que seja possível/ tem mais alguma coisa a acrescentar?

Maria - / Não/ senhora

I – Muito obrigada pela colaboração

Anexo 28 – Transcrição da entrevista final à professora titular de turma (EP3)

Transcrição entrevista final professora (EP3)

05-05-09

I - Boa tarde/ eu gostaria de realizar a entrevista final/ no âmbito do programa “Mar de Línguas e Culturas”

Maria - Sim/ senhora

I - Gostaria que me dissesse na sua opinião/ o que é que entende por língua materna

Maria - É a língua da qual nós/ começamos desde bebés a falar / é a nossa língua de origem

I - Na sua opinião o que distingue/ uma língua materna de uma língua estrangeira?

Maria - Ora a língua materna/ é a nossa língua de origem a língua estrangeira/ é aquela que se fala nos outros países/ no qual nós não estamos inseridos

I - Para si/ quais são as línguas mais importantes do mundo?

Maria - Aquelas em que/ com as quais mais se comunica/ ou seja /e é para dizer quais são?

I – Sim

Maria - O inglês/ o francês/uhm /obviamente para mim o português uhm/ são aquelas que são mais faladas para comunicar entre os diversos países

I – Porquê?

Maria - Exactamente/ porque são aquelas que são usadas/ para comunicar entre os diversos/ as que são usadas oficialmente/ são as que são oficiais para a comunicação/ ser mais fácil entre os países

I - Na sua opinião para que servem as línguas?

Maria – Para comunicar/ sejam elas línguas verbais/ também há as línguas gestuais/ também há a língua gestual

I - De que forma poderemos promover/ a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Maria - Incentivando realmente os miúdos/ nessa área a querer e a gostar de aprender as diversas línguas/ eles têm já uma facilidade uma vez que/ eles utilizam os computadores/ que utilizam outras línguas/ por isso eles gostam de aprender a comunicar

I - É do seu conhecimento a existência/ de línguas em vias de extinção?

Maria - O latim é uma língua em vias de extinção/ penso eu

I - Identifique uma causa/ para esse facto

Maria - O facto de não ser falada/ de não ser utilizada de não haver// é uma língua morta/ poucos são aqueles que agora se debruçam sobre o latim

I - Considera que com o desaparecimento de línguas/ se está a perder diversidade?

Maria – O desaparecimento de línguas se está a perder diversidade/ não acho que não/ quer dizer/ não acho que não

I - Porquê?

Maria - O desaparecimento de línguas se está a perder diversidade+ //

I – Porque é que acha que ao desaparecimento/ de línguas não está inerente uma perda de diversidade?

Maria - Ah/ já percebi/ elas deixam de ser tão diversas/ acho que está a desaparecer a diversidade/ exactamente/ porque estamos todos a comunicar muito mais em inglês/ aquelas línguas como o latim/ que se está a perder porque já não são tão faladas/ tão utilizadas acho que está se a perder a diversidade/ embora aja casos de excepção/ o mirandês por exemplo/ até há pouco tempo ninguém falava dele/ exactamente porque não era utilizado/ mas houve alguém/ um professor que decidiu que se calhar era bom/ até por uma questão de cultura que/ se calhar era bom reactivar essa língua/ e esse modo de falar tão característico que incentivou/ outra vez à utilização então/ agora está se a proporcionar e a falar em Miranda/ Mirandela está outra vez/ novamente a vir ao de cima essa outra forma de língua estranha/ que é muito gira por acaso

I - O que entende por diversidade linguística?

Maria – Diversidade é/diversidade são diversas línguas/ e é o trabalhar da língua em diversas formas/ /é uma variedade de línguas que poderão/ ser utilizadas até na comunicação entre os vários países

I - Como é que se poderá fazer uma/ sensibilização à diversidade linguística/ no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Maria – Para já trazer isso até ao primeiro ciclo/ começou-se por trazer o inglês/ agora acho que não se devia ficar pelo inglês/ devia-se apresentar/ e os miúdos do primeiro ano/ do primeiro ciclo /são/ gostam imenso e é uma fase muito boa para eles/ aprenderem e conhecerem as diversas línguas/ e acho que deviam se calhar/ até nas AEC's/ nas actividades extracurriculares/ e não darem só o inglês porque os miúdos captam/ muito bem e é uma idade muito boa/ para eles terem conhecimento para depois/ optarem quando forem mais velhos/ apara aquilo querem

I - Qual é a finalidade para si de/ uma sensibilização à diversidade linguística?

Maria - Levar os miúdos a optarem/ serem eles/ conhecerem para depois optarem/e poderem ter uma variedade uma/ panóplia de línguas para as quais possam optar/ acho que é uma boa altura / continua a ser a mais importante/ porque é através dela que se consegue comunicar com mais países/ e continua tudo a ser traduzido para inglês/ todos os programas que os miúdos têm acesso em inglês/ poucos são aqueles livros até técnicos que não têm outras traduções que não sejam as inglesas por isso mantém-se desde a primeira entrevista mantém-se porque nada mudou nesse sentido Em relação aos miúdos acho que os miúdos estão abertos a outras/ ao conhecimento de outras e à aprendizagem de outras línguas nestas idades/ por isso continuo a dizer que o inglês é a primeira língua estrangeira mais importante/ mas as outras também o são

I – considera que exista alguma língua mais importante do que as outras?

Maria - Lá está não é que seja a mais importante/ mais sim porque é mais utilizada/ não é por ser mais importante/ mas sim porque é mais utilizada daí que temos de pôr o inglês em primeira opção

I – No seu ponto de vista o facto de o inglês ser o mais utilizados torna-se mais relevante a sua aprendizagem?

Maria - Para ter acesso às outras línguas há que começar pelo inglês/ se queremos ter acesso a outros conhecimentos é muito mais fácil encontrar traduzidos no inglês do que noutras línguas/ se nós formos por exemplo sei lá// estou a tentar lembrar-me/ se nós formos exemplo a um país qualquer/ se nós formos por exemplo à China obviamente que o chinês não é uma língua que se fale facilmente/ mas provavelmente mais depressa os chineses saberão falar o inglês do que francês/ do que dinamarquês/ o inglês lá está/ e essa é que nós temos de procurar porque de certeza que não vamos lá encontrar um chinês que fale português/ sei lá acho eu/ muito difícil o encontraremos/ mas de certeza que eles sabem o inglês

I - Considera ou não o inglês mais importante do que as outras línguas?

Maria – É/ é para a comunicação/ para que aja comunicação

I – No seu ponto de vista o inglês é a língua mais importante que existe?

Maria – Para já enquanto lhe dermos essa importância

I – Gostaria de saber agora o que entende por cultura?

Maria – Cultura/ é tudo o que nós apreendemos com as nossas vivências/ não só aquilo que se aprende nos livros mas também com a nossa experiência e aquilo que nós vemos à nossa volta

I - Considera alguma cultura mais importante do que as outras?

Maria - Não acho que não/ acho que temos de respeitar as nossas culturas/ e conhecer todas/ conhecer todas é impossível/ mas conhecer a cultura à medida que nos vai/ aparecendo e tudo aquilo que se refere à cultura e respeitar

I - O que entende por diversidade cultural?

Maria - As diferentes culturas num país só por exemplo/ as diferentes culturas numa turma só por exemplo

I - Nesta turma existem muitos/ meninos da comunidade cigana/ como é que esta comunidade tem sido percebida?

Maria - //Acho que aqui nós não conseguimos/ eu quando falo com eles falo/ de uma forma que tento perceber a cultura deles/ estamos sempre a perguntar e eu gosto de saber/ até por uma questão de curiosidade/ quer para nós como para todos os outros alunos/ e acho que eles nunca sentiram/ qualquer tipo de pressão em relação/ a eles terem que respeitar a nossa cultura/ e nós não respeitarmos a deles/ acho que tem sido um gerir de culturas/ que nós aprendemos com eles/ e eles aprendem connosco

I - Como é que a escola se tem organizado/ para dar resposta a estes alunos?

Maria - Nós pensamos sempre todas as actividades/ e tudo aquilo que fazemos temos/ de ter em atenção/ até porque não é sua a cultura cigana/ que cá está/ temos também outros/ e muito mais a nível religioso/ temos tido sempre o cuidado/ de saber até onde podemos ir e respeitamos/ sempre quando os alunos não podem fazer/ ou não podem participar nas diferentes/ actividades mas tudo aquilo que fazemos/ mesmo a nível da escola tentamos/ ver se realmente podemos/ inserir o máximo de alunos possível

I - O que é que os professores poderão fazer de forma/ a melhorar a integração destes alunos?

Maria - //É assim nós nunca tivemos/ acho que eles estão integradíssimos aqui na nossa/ pelo menos eu falo aqui pela nossa escola e por mim mesma/ acho que nunca sentimos assim nada tivesse nem/ nunca fizemos nada de forma/ a que os alunos não tivessem integrados/ eles estão integrados às vezes até nos esquecemos/ realmente de que temos culturas diferentes/ porque tudo aquilo que fazemos/ fazemos em função deles e não das etnias ou das culturas religiosas onde eles estão inseridos/ quando acontece alguma coisa que/ ah é verdade isto não pode ser feito porque ele não é da nossa religião/ falo da religião porque são os casos que temos aqui mais/ os professores sempre que há um desses casos/ os professores tentam sempre/ ou arranjar outra forma de fazer a actividade/ ou falar com o aluno de maneira/ a não pôr em causa a cultura toda/ aquilo que aprende dentro da sua comunidade

I - Na sua opinião/ até que ponto considera importante/ ou necessário conhecer a cultura cigana?

Maria - //Eu sou curiosa/ eu acho muito interessante conhecer a cultura deles/ porque acho que eles/ os ciganos têm um lado muito positivo que é a família/ o bem-estar/ a preocupação com a família/ às vezes sobrepõe-se a muita coisa/ e que nós então a nível profissional não gostamos/ mas não temos outro remédio que aceitar/ há coisas que não podemos fazer nada/ mas acho que até por curiosidade até porque/ são uma comunidade tão festiva/ tão alegre e tão/ são mesmo tudo em função da família/ acho importante nós conhecermos também/ aprendemos muito com eles/ e se calhar eles nos chamam à atenção de muita coisa/ quer para o bem quer para o mal e ao conhecermos/ nós começamos a dar valor aquilo que temos

I - Achas que esse conhecimento da cultura cigana/ influenciaria o sucesso educativo dos alunos em causa?

Maria - É assim/ nós ao conhecer a maneira de pensar deles/ temos que/começamos a compreender se calhar porque é que os alunos em questão não ligam tanto às aulas/ porque é que para eles não é tão importante / embora é-me difícil aceitar/ mas tenho que/não é assim é-me difícil compreender/ mas por vezes temos que aceitar certas/ atitudes que eles têm/ mas isso ajuda/ ajuda/ porque mesmo em conversas com os encarregados de educação/ e ao tentar fazê-los perceber a importância da escola/ eles também nos vão dizendo realmente/ que o que é importante para eles não é isso/ que o é importante para eles é a família/ e que na comunidade deles a escola/ não está assim tão bem posicionada/ essas conversas é sempre muito importante/ ter e ajudam-nos muito bem a compreender/ a postura deles na escola

I - Gostaria de conhecer outras culturas?

Maria - / Estou sempre aberta a conhecer novas culturas/ desde que/ enquanto respeitarem a minha eu conheço todas as outras/ não/ estou a brincar/ obviamente e nós cada vez mais estamos propensas a isso/ porque cada vez mais existem mais culturas no nosso país/ e nós na nossa escola cada vez mais temos crianças/ de outras culturas e de outros países e obviamente/ vamos pô-los logo a trabalhar dentro da nossa cultura/ querem que nos respeitem a nossa também vamos respeitar a deles/ e obviamente não me importava nada de ter aqui um chinês/ ou um/sei lá/ checoslovaco/ até para perceber o que eles/ outros países outras culturas/ quanto mais era interessante embora demorasse algum tempo/ não era uma coisa tão rápida de assimilar/ mas acho que sim/ até porque nós não nos fechamos a outras culturas/ até porque nós temos é de conhecer outras formas/ de viver até para avaliarmos se a nossa/ é o correcto ou não/ porque não há nenhuma cultura correcta/ nenhuma forma de viver correcta

I – Qual?

Maria - Indiana

I - Qual o motivo dessa escolha?

Maria - Eu gostava de perceber porque/ é que eles dão tanta importância aos estatutos/ aos níveis/ eu sei que eles têm as castas/ para eles/ gostava de compreender porque é que eles acham que a casta baixa/ não se pode juntar à alta/ gostava de compreender de tentar perceber porque é que eles idolatram a vaca por exemplo/ é uma curiosidade que eu tenho em função disso/ é assim dizer-me não porque a vaca é como um deus/ e não sei quê tudo bem eu gostava de compreender/ o que é que os leva a pensar/ a cultura hindu eu gostava mesmo de conhecer/ a maneira de pensar deles

I - Como é que na sua opinião/ se pode fazer no 1º Ciclo do Ensino Básico/ uma Educação intercultural?

Maria - // Comunicação intercultural no primeiro ciclo/ as crianças por eles só/ já são comunicativas/ diversas culturas/ diversas culturas dentro de uma sala/ iam levar a que nós obrigatoriamente tínhamos que mudar o nosso programa educativo/ não ia ser fácil acho que é muito complicado/ já mesmo assim/ dentro do nosso programa educativo/ andar aqui não é fácil/ tínhamos que organizar de forma a que tentássemos abranger/ começar por aquilo que é a base de todas as culturas/ e depois tentar ir buscar um pouco/ mas acho que nada é impossível/ mas isso era um trabalho que teria de ser muito estudado e provavelmente/ para já nunca poderia ser só para um ano/ nunca poderíamos programar as coisas só para um ano/ mas sim para um ciclo e teria de ser um trabalho/ de multidisciplinaridade e multicultural

I - Considera que exista alguma relação/ entre a diversidade linguística/ a diversidade biológica e a diversidade cultural?

Maria - //A língua/ o meio e a cultura estão todos interligados

I - Porquê?

Maria - Porque é através da língua do local/ onde nós vivemos e da maneira como nós vivemos/e da maneira como nós vivemos que faz de nós um ser único/ por isso essa relação tem que existir e ao captarmos/ e ao termos contacto com essa diversidade/ toda vai-nos modificando e vai-nos transformando e faz de nós uma/ torna-nos em alguma coisa/ muda-nos dá-nos a conhecer novas coisas/ e faz-nos não é que estejamos sempre em constante transformação/ mas em constante conhecimento

I – Acha que o conhecimento das diversas línguas/ da diversidade biológica e da diversidade cultural/ potenciam uma maior consciência planetária?

Maria - Acho que sim/ o termos conhecimento das diferenças/ faz de nós mais compreensivos e ajuda-nos a comunicar/ e a conhecer os outros

I - Estaria disposta a ter formação/ na área da sensibilização à diversidade linguística e cultural?

Maria - Sim

I - Porquê?

Maria - Porque que se calhar conhecer/ outras línguas e sensibilizar para outras línguas/ e outras culturas ia ser um meio de/satisfação/ e acho que me ia enriquecer imenso

I - Eu gostaria agora que neste momento/ me dissesse como visiona o programa “Mar de Línguas e Culturas”? Aos seus olhos/ qual foi o envolvimento/ dos alunos nas actividades?

Maria - Surpreendentemente achei muito positivo/ eu digo surpreendentemente porque/ não é que nada me surpreenda nesta turma/ é uma turma muito heterogénea/ tanto estão bem como fazem as maiores barbaridades/ mas eles participaram imenso/ que achei maravilhoso/ eles participaram imenso e gostaram imenso/ porque uma coisa é participar na aula e depois os comentários/ que eles depois até quando saía/ depois eles diziam “ai/ professora aquilo foi giro/ vamos fazer outra vez”/ eles querem fazer e não interessa se é para ganhar/ só para a filmagem/ não interessava eles querem fazer e depois/ em que site é que está o jogo/ onde é que nós vamos buscar aquilo/ eles ficaram mesmo entusiasmados e gostaram mesmo de saber/ eles ficaram interessados nos países em que estavam a trabalhar/ e quiseram ver imagens dos países que andaram a trabalhar/ eles próprios e se calhar inconsciente/ consciente/ alguns consciente outros inconscientemente mostraram/ que se interessaram e que acharam que realmente e mostraram/ também a mim que era uma maneira de trabalhar muito engraçada que era eles/ eles ao participarem e ao fazerem os grupos/ não era que já não tivéssemos feito já grupos/ mas sobre outros temas que eles se calhar/ e eu achei que a língua que não propriamente um tema/ que eles iam achar e as diferentes línguas não era um tema/ que eles iam achar interessante/ mas eles gostaram imenso e mostraram isso mesmo/ e penso que a si também mostraram/ e eles ao participarem e a forma como participaram/ achei que muito positivo/ eu achei muito positivo todo o trabalho que foi feito aqui

I – Utilizaria noutra turma o programa?

Maria - Se também houvesse essa diversidade/ porque eu acho que foi positivo porque exactamente/ por haver essa diversidade porque uns puxam os outros/ enquanto que se forem todos da mesma cultura/ eles não se identificam tanto/ aqui proporcionou-se exactamente por causa da diversidade que aqui temos

I - Eu gostaria de saber se tem alguma coisa/ que gostaria de acrescentar

Maria - O que é que eu poderia acrescentar/ eu acho que correu muito bem/ a não ser o pedido do jogo eu acho que deveria ficar cá com eles/ para eles o utilizarem/ uma vez que gostaram tanto/ eles gostaram imenso e outra que a Cláudia no jogo da internet colocasse mais questões relacionadas/ com o tema uma vez que eles já fizeram as questões/ e sabem quase aquelas de cor

I – Eu prometo que vou tentar

Maria – Obrigada

I - Obrigada pela sua disponibilidade

Anexo 29 – Guião da entrevista (EP1)

Entrevista inicial à professora titular de turma (E1)

Biografia linguística	<p>1.Qual é a sua Língua Materna? Gostaria de mudar de Língua Materna? Porquê?</p> <p>2. Aprendeu outra língua na Infância? Se sim, qual e em que contexto?</p> <p>3. Domina uma ou mais Línguas Estrangeiras? Qual/ Quais?</p> <p>3.1 Com que grau de proficiência? (compreensão oral/escrita; expressão oral/escrita)?</p> <p>3.2 Como/porque as aprendeu?</p> <p>4.Existe alguma língua que não conhece, mas que gostaria de aprender? Porquê?</p> <p>5.Considera importante aprender línguas? Porquê?</p> <p>6.Gostaria de mudar de Língua Materna? Porquê?</p>
Concepções face à diversidade linguística e cultural	<p>7. O que é para si uma língua?</p> <p>8.Na sua perspectiva é importante aprender línguas no 1º CEB? Porquê?</p> <p>9.Que línguas considera que os alunos deveriam aprender? Porquê?</p> <p>10.Para si qual é a língua mais importante? Porquê?</p> <p>11.Que línguas acha que estão presentes na sua sala de aula? Como encara (a existência ou não existência) da diversidade linguística?</p> <p>12. O que é para si diversidade cultural? E educação intercultural?</p>

Anexo 30 – Análise das entrevistas

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

MACRO-CATEGORIA: Representações e atitudes face às línguas e culturas		
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	TESTEMUNHOS DA PROFESSORA
C1 – Imagens das línguas	C1.1 - Objectos de ensino/aprendizagem	<p>“Ahm / não só tive o básico que toda a gente tem/ o inglês e o francês na escolaridade/ mas depois não tirei nenhum curso linguístico” (EP1);</p> <p>“Ahm / O francês de cor/ de forma alguma/ o inglês graças a muitas músicas e muito/ muitos filmes” (EP1);</p>
	C1.2 - Objectos afectivos	<p>“[língua materna] é a nostra língua de origem” (EP3);</p>
	C1.3 - Objecto de poder	<p>“É/ é muito importante/ até porque depois/ olha agora com a informática e tudo mais/ muito das/ muito dos/de todos os jogos que têm acesso e todas as brincadeiras/ e tudo mais está lá o inglês em alguma parte/ francês/ raramente o alemão” (EP1);</p> <p>“Porque cada vez mais amh /para além/embora se fale muito português no mundo inteiro/ mas/nós/ sem o inglês que é a língua que mais se usa/ sem o inglês/ embora agora /se ouça falar muito francês/acho que sem o inglês nós não vamos a lado nenhum” (EP1);</p> <p>“Exactamente/ em toda essa informação/ toda essa informação que os rodeia está em inglês/ e eles precisam mesmo” (EP1);</p> <p>“[línguas mais importantes do mundo] em que/ com as quais mais se comunica, ou seja /e é para dizer quais são? (...)O inglês, o francês/uhm /obviamente para mim o português (EP3);</p> <p>“Continua a ser a mais importante/ porque é através dela que se consegue/ comunicar com mais países/ e continua tudo a ser traduzido para inglês/ todos os programas que os miúdos/ têm acesso em inglês/ poucos são aqueles livros até técnicos/ que não têm outras traduções/ que não sejam as inglesas por isso mantém-se desde/ a primeira entrevista mantém-se porque nada/ mudou nesse sentido” (EP3);</p>
	C1.4 - Instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas	<p>“As mais importantes/ ou para além do português claro/ que para mim continua a ser uma das mais importantes/ porque acho que nós devemos saber/ falar o português a nossa língua e depois /as outras” (EP1);</p> <p>“Porque é através da língua do local/ onde nós vivemos e da maneira/ como nós vivemos e da maneira/ como nós vivemos que faz de nós/ um ser único/ por isso essa relação tem que existir/ e ao captarmos/ e ao termos contacto com essa diversidade/ toda vai-nos modificando/ e vai-nos transformando e faz de nós uma/ torna-nos em alguma coisa/ muda-nos dá-nos a conhecer novas coisas/ e faz-nos não é que estejamos sempre/ em constante transformação/ mas em constante</p>

		conhecimento” (EP3);
	C1.5 - Instrumentos de construção de relações interpessoais/intergrupais	<p>“Ahm // ahm, uma língua é /é /o uso que nós damos / à nossa capacidade de exprimir / uhm/ e que às vezes/ no meio da nossa língua misturamos todas as outras para nos fazermos entender/ por isso acho que é uma ferramenta para nos expressar” (EP1);</p> <p>“uhm, são aquelas que são mais faladas/ para comunicar entre os diversos países (...) exactamente/ porque são aquelas que são usadas/ para comunicar entre os diversos/ as que são usadas oficialmente/ são as que são oficiais para a comunicação/ ser mais fácil entre os países” (EP3);</p> <p>“Para comunicar/ sejam elas línguas verbais/ também há as línguas gestuais/ também há a língua gestual” (EP3);</p> <p>[“falar inglês] É/ é para a comunicação/ para que haja comunicação” (EP3);</p>
C2 – Atitudes face às línguas	C2.1 - Discriminação linguística	<p>“ Mas/ sinceramente/ acho que hoje em dia o português e o inglês / acho que é suficiente” (EP1);</p> <p>“[línguas que os alunos deveriam aprender] O inglês e o francês” (EP1);</p>
	C2.2 - Curiosidade e valorização em relação às línguas	<p>“Em pequena achava piada ao alemão/ porque eu achava que os meus pais falavam/ às nossas /às/ para nos dizer a contar segredos em alemão/ mas depois descobri que eles só diziam era a língua dos ps/ uhm por isso na altura gostava imenso de falar alemão” (EP1);</p> <p>“[diversidade linguística considera algo positivo] É claro/ acho que sim/ eu acho que sim” (EP1);</p> <p>“Em relação aos miúdos/ acho que os miúdos estão abertos a outras/ ao conhecimento de outras/ e à aprendizagem de outras línguas nestas idades/ por isso continuo a dizer que/ o inglês é a primeira língua estrangeira mais importante/ mas as outras também o são” (EP3);</p> <p>“Porque que se calhar conhecer outras línguas/ e sensibilizar para outras línguas (...) ia ser um meio de/satisfação/ e acho que me ia enriquecer imenso” (EP3);</p>
C3- Imagens e atitudes face às culturas	C3.1 - Sensibilidade intercultural	<p>“Uhm/ mas, eles às vezes contam uns aos outros/ e estamos em conversa/ uns com os outros sobre diferentes culturas/ e eles gostam de saber/ é desde a religião/ desde/ a maneira de estar/ a maneira de se comportarem/ os miúdos às vezes eles ficam admirados por uns fazerem umas coisas os outros não fazerem e/uhm/ e/ isso tudo isso/é cultura” (EP1);</p> <p>“É assim/ eu nunca tive nenhum entrave em relação a isso/ uhm/ eu sei que há/ há pais que/ embora na escola eu sei que há uns que não/ não podem festejar determinadas coisas/ na minha turma por acaso isso nunca aconteceu/ embora</p>

		<p>tenhamos casos desses/ e/ os miúdos às vezes ficam um bocado tristes/ porque todos os outros festejam e eles não podem/uhm/ não sei/ eu se tivesse no papel do miúdo se calhar ficava um bocado triste que não/ não poder festejar determinadas uhm/não poder participar em determinadas actividades por/ porque a cultura ou a religião onde ele está inserido não permitia/ mas/ acho que aí é que os pais têm que definir muito bem /explicar aos filhos se devem ou não devem participar/ nós tentamos ao máximo fazer tudo/ com que os miúdos não/ não se sintam postos de lado” (EP1);</p> <p>“[uma cultura mais importante do que as outras] Não acho que não/ acho que temos de respeitar as nossas culturas/ e conhecer todas/ conhecer todas é impossível/ mas conhecer a cultura à medida que nos vai aparecendo/ e tudo aquilo que se refere à cultura e respeitar” (EP3);</p> <p>“Acho que aqui nós não conseguimos/ eu quando falo com eles falo de uma forma/ que tento perceber a cultura deles/ estamos sempre a perguntar e eu gosto de saber/ até por uma questão de curiosidade quer para nós/ como para todos os outros alunos/ e acho que eles nunca sentiram qualquer tipo de pressão/ em relação a eles terem que respeitar a nossa cultura/ e nós não respeitarmos a deles/ acho que tem sido um gerir de culturas/ que nós aprendemos com eles e eles aprendem connosco” (EP3);</p> <p>“Eu sou curiosa/ eu acho muito interessante conhecer a cultura deles/ porque acho que eles/ os ciganos têm um lado muito positivo que é a família/ o bem-estar/ a preocupação com a família/ às vezes sobrepõe-se a muita coisa/ e que nós então a nível profissional não gostamos/ mas não temos outro remédio que aceitar/ há coisas que não podemos fazer nada/ mas acho que até por curiosidade até porque/ são uma comunidade tão festiva/ tão alegre e tão/ são mesmo tudo em função da família/ acho importante nós conhecermos também aprendemos muito com eles” (EP3);</p> <p>“É assim/ nós ao conhecer a maneira de pensar deles/ temos que/começamos a compreender se calhar porque é que os alunos/ em questão não ligam tanto às aulas/ porque é que para eles não é tão importante/ embora é-me difícil aceitar/ mas tenho que/não é assim é-me difícil compreender mas por vezes temos que aceitar certas atitudes que eles têm/ mas isso ajuda/ ajuda/ porque mesmo em conversas com os encarregados de educação/ e ao tentar fazê-los perceber a importância da escola/ eles também nos vão dizendo realmente que o que é importante para eles não é isso/ que o é importante para eles é a</p>
--	--	--

		<p>família/ e que na comunidade deles a escola não está assim tão bem posicionada/ essas conversas é sempre muito importantes ter/ e ajudam-nos muito bem a compreender a postura deles na escola” (EP3);</p> <p>“Estou sempre aberta a conhecer novas culturas” (EP3);</p> <p>“ [cultura que gostaria de conhecer] Indiana (...) eu gostava de perceber porque é que eles dão tanta importância aos estatutos/ aos níveis/ eu sei que eles têm as castas/ para eles/ gostava de compreender porque é que eles acham que a casta baixa não se pode juntar à alta/ gostava de compreender de tentar perceber/ porque é que eles idolatram a vaca por exemplo RISOS/ é uma curiosidade que eu tenho em função disso/ é assim dizer-me não porque a vaca é como um deus/ e não sei quê tudo bem eu gostava de compreender o que é que os leva a pensar/ a cultura hindu eu gostava mesmo de conhecer/ a maneira de pensar deles” (EP3);</p>
	C3.2 - Discriminação cultural	<p>“Ahm// As diferentes culturas/ no caso da / da minha turma/ nós temos diferentes culturas/ temos uhm/ temos os ciganos/ embora os miúdos não saibam muito explicar muito bem tem a noção de cultura/ mas eles próprios são os primeiros a não concordar com a cultura/ onde eles às vezes estão inseridos” (EP1);</p> <p>“Para que depois não haja/ os miúdos não se sintam postos à parte/ porque eu acho que em certas alturas e certas uhm/ certas coisas que às vezes/determinadas/ uhm/culturas/ não permitem são um bocado castradoras” (EP1);</p>
	C3.3 Etnocentrismo cultural	<p>“Sou portuguesa nascida em Santo Ildefonso/ mesmo aqui no Portinho” (EP1);</p> <p>“[importante conhecer a cultura cigana] e se calhar eles nos chamam à atenção de muita coisa/ quer para o bem quer para o mal/ e ao conhecermos nós começamos a dar valor aquilo que temos” (EP3);</p> <p>“[abertura ao conhecimento de outras culturas] desde que/ enquanto respeitarem a minha eu conheço todas as outras” (EP3);</p>
MACRO-CATEGORIA: Concepções da Educação para a Era Planetária		
C4 – Educação Intercultural	C4.2 – Multiculturalismo	<p>“É o que vai acabar por acontecer/mais tarde ou mais cedo/ o ser humano vai ter que ser versátil o suficiente/ para ter/uhm/ capacidade de/ se integrar em todas estas culturas que nós no mundo temos/ porque na verdade nós neste momento em Portugal temos/ em Portugal e qualquer país que seja/ temos todo e mais algum tipo de culturas/ porque os povos andam de um lado para o outro não há/não há/nada estanque e nós temos que nos adaptar a isso por</p>

	C4.3 - Interculturalismo	<p>isso/ uhm/ a diversidade já faz parte/ já começa a fazer parte da nossa/ da nossa cultura e nós ao/ umas vezes mais rápido se dá essa assimilação/ outras vezes mais lenta uhm// começa a entrar na nossa /na nossa cultura/ por isso acho que a diversidade não é nenhuma maldição/ é exactamente/ uhm/é o nosso dia-a-dia/ é o que vai passar a ser na nossa vida” (EP1);</p> <p>“(…) e nós cada vez mais estamos propensas a isso/ porque cada vez mais existem mais culturas no nosso país/ e nós na nossa escola cada vez mais temos crianças/ de outras culturas e de outros países e obviamente vamos pô-los logo a trabalhar dentro da nossa cultura/ querem que nos respeitem a nossa também vamos respeitar a deles/ e obviamente não me importava nada de ter aqui um chinês/ ou um/sei lá/ checoslovaco/ até para perceber o que eles/ outros países outras culturas/ quanto mais era interessante embora demorasse algum tempo/ não era uma coisa tão rápida de assimilar/ mas acho que sim/ até porque nós não nos fechamos a outras culturas/ até porque nós temos é de conhecer outras formas de viver/ até para avaliarmos se a nossa é o correcto ou não/ porque não há nenhuma cultura correcta/ nenhuma forma de viver correcta” (EP3);</p> <p>“É ter um pouco de tudo/ aprender um pouco de tudo/ e/ fazer um pouco de tudo de acordo com as nossas regras/ obviamente” (EP1);</p> <p>“É assim nós nunca tivemos/ acho que eles estão integradíssimos aqui na nossa/ pelo menos eu falo aqui pela nossa escola e por mim mesma/ acho que nunca sentimos assim nada tivesse/ nem nunca fizemos nada de forma a que os alunos não tivessem integrados/ eles estão integrados às vezes até nos esquecemos/ realmente de que temos culturas diferentes/ porque tudo aquilo que fazemos/ fazemos em função deles e não das etnias ou das culturas religiosas onde eles estão inseridos/ quando acontece alguma coisa que/ ah é verdade isto não pode ser feito/ porque ele não é da nossa religião/ falo da religião porque são os casos que temos aqui mais/ os professores sempre que há um desses casos/ os professores tentam sempre ou arranjar outra forma de fazer a actividade/ ou falar com o aluno de maneira a não pôr em causa/ a cultura toda aquilo que aprende dentro da sua comunidade” (EP3);</p>
C5 – Educação para a Era Planetária	C5. 1 – Consciência planetária	<p>“[o conhecimento das diversas línguas, da diversidade biológica e da diversidade cultural potenciam uma maior consciência planetária] Acho que sim/ o termos conhecimento das diferenças/ faz de nós mais compreensivos e ajuda-nos a comunicar e a conhecer os outros” (EP3);</p>
C6 – Implementação curricular da área	<p>C6.1 - Abordagem ecológica</p> <p>C6.2 – Abordagem curricular disciplinar</p>	<p>“Para eles associarem a língua ao país” (EP2);</p> <p>“Ótimo porque eles estiveram a dar os seres vivos/dá para consolidar os conteúdos” (EP2);</p> <p>“E depois terá de recontar” (EP2);</p> <p>“Correu bem/ está mesmo adequado/ porque foi agora que eu dei/ os seres vivos e vão /acompanhar muito bem e acho/</p>

		<p>que vão conseguir enquadrar/ bem as informações/ está bem enquadrado na altura certa”(EP2);</p> <p>“Para já trazer isso até ao primeiro ciclo começou-se por trazer o inglês/ agora acho que não se devia ficar pelo inglês devia-se apresentar/ e os miúdos do primeiro ano/ do primeiro ciclo /são/ gostam imenso e é uma fase muito boa para eles aprenderem e conhecerem as diversas línguas/ e acho que deviam se calhar/ até nas AEC’s/ nas actividades extracurriculares e não darem só o inglês porque os miúdos captam muito bem/ e é uma idade muito boa para eles terem conhecimento para depois optarem quando forem mais velhos apara aquilo querem” (EP3);</p>
	C6.3 – Abordagem curricular transdisciplinar	<p>“Para eles perceberem qual a relação do mar de animais e de línguas/ em diferentes países a diversidade que há” (EP2);</p> <p>“ [Educação Intercultural] Tínhamos que organizar de forma a que tentássemos abranger/ começar por aquilo que é a base de todas as culturas/ e depois tentar ir buscar um pouco/ mas acho que nada é impossível mas isso era um trabalho que teria de ser muito estudado/ e provavelmente/ para já nunca poderia ser só para um ano/ nunca poderíamos programar as coisas só para um ano/ mas sim para um ciclo/ e teria de ser um trabalho de multidisciplinaridade e multicultural” (EP3);</p>
	C6.4 – Abordagem curricular transcurricular	<p>“Ahm/ É assim/ também não nos podemos muito/uhm/ /ficar com/ marcar muito isso/por aí é que estamos a evidenciar as coisas/ se nós marcamos e chamamos à atenção aí/ é que os outros miúdos vão perceber/ olha aquele não pode/ olha aquele não faz aquilo/ nós tentamos ao máximo que essas coisas que privam os outros/ passem despercebidas a todos os outros alunos” (EP1);</p> <p>“Espero que com tanta/ envolvimento e tanto trabalho/ espero que os alunos estejam/eu acho que sim/ eles vão perceber logo que isto realmente /até vai ser divertido/ e eles vão brincar a aprender que/ afinal de contas é o que faz parte do/ meu Projecto Curricular de Turma/ que é assim que eles têm de aprender/ acho que é uma forma gira/ acho que conseguiste demonstrar/ a ideia que os alunos conseguem/ a brincar aprender” (EP2);</p> <p>“Nós pensamos sempre todas as actividades/ e tudo aquilo que fazemos temos de ter em atenção/ até porque não é sua a cultura cigana que cá está/ temos também outros/ e muito mais a nível religioso/ temos tido sempre o cuidado de saber até onde podemos ir/ e respeitamos sempre quando os alunos não podem fazer/ ou não podem participar nas diferentes actividades/ mas tudo aquilo que fazemos mesmo a nível da escola/ tentamos ver se realmente podemos inserir o máximo de alunos possível” (EP3);</p>
C7 – Avaliação do programa	C7. 1 – Satisfação	<p>“Surpreendentemente achei muito positivo/ eu digo surpreendentemente porque/ não é que nada me surpreenda nesta turma/ é uma turma muito heterogénea/ tanto estão bem como fazem as maiores barbaridades/ mas eles participaram imenso/ que achei maravilhoso/ eles participaram imenso e gostaram imenso/ porque uma coisa é participar na aula/ e depois os comentários que eles</p>

		<p>depois até quando saía/ depois eles diziam/ ai/ professora aquilo foi giro/ vamos fazer outra vez/ eles querem fazer e não interessa se é para ganhar/ só para a filmagem/ não interessava eles querem fazer/ e depois/ em que site é que está o jogo/ onde é que nós vamos buscar aquilo/ eles ficaram mesmo entusiasmados/ e gostaram mesmo de saber/ eles ficaram interessados nos países em que estavam a trabalhar/ e quiseram ver imagens dos países que andaram a trabalhar/ eles próprios e se calhar inconsciente/ consciente/ alguns consciente outros inconscientemente/ mostraram que se interessaram e que acharam que realmente/ e mostraram também a mim que era uma maneira de trabalhar muito engraçada que era eles/ eles ao participarem e ao fazerem os grupos/ não era que já não tivéssemos feito já grupos/ mas sobre outros temas que eles se calhar/ e eu achei que a língua que não propriamente um tema que eles iam achar/ e as diferentes línguas não era um tema que eles iam achar interessante/ mas eles gostaram imenso e mostraram isso mesmo/ e penso que a si também mostraram/ e eles ao participarem/ e a forma como participaram achei que muito positivo/ eu achei muito positivo todo o trabalho que foi feito aqui” (EP3);</p>
--	--	---

Anexo 31 – Guião da entrevista final à professora titular de turma (EP3)

Guião da Entrevista Final à Professora Titular de Turma		
Aspectos a abordar		Questões
Língua	Conceito Conceito de LM	<ul style="list-style-type: none"> O que entende por Língua Materna? Na sua opinião o que distingue uma Língua Materna de uma Língua Estrangeira?
	Estatutos e funções das línguas	<ul style="list-style-type: none"> Para si, quais são as línguas mais importantes do mundo. Porquê? Na sua opinião para que servem as línguas?
	Aprendizagem das línguas	<ul style="list-style-type: none"> De que forma poderemos promover a aprendizagem de LE no 1º CEB? É do seu conhecimento a existência de línguas em vias de extinção? Dê um exemplo? Identifique uma causa possível para esse facto. Considera que com o desaparecimento de línguas se está a perder diversidade? Porquê?
Diversidade Linguística e Cultural	Conceito	<ul style="list-style-type: none"> O que entende por diversidade linguística? Como é que se poderá fazer uma sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico?
	Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> Qual é a finalidade para si de uma sensibilização à diversidade linguística?
	Representações sobre o prestígio das línguas	<ul style="list-style-type: none"> Na sua 1ª entrevista referiu o Inglês como sendo a língua estrangeira mais importante. Esta continua a ser ainda a sua opinião? Se não, o que mudou? Considera que existe alguma língua mais importante do que as outras? Porquê?
	Conceito Etnias	<ul style="list-style-type: none"> O que entende por cultura? Considera alguma cultura mais importante do que as outras? Porquê? O que entende por diversidade cultural? Nesta turma existem muitos meninos da comunidade cigana. Como é que esta comunidade tem sido percepcionada? Como é que a escola se tem organizado para dar resposta a estes alunos? O que é que os professores poderão fazer de forma a melhorar a integração destes alunos?

		<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, até que ponto considera importante ou necessário conhecer a cultura cigana? Acha que isso influenciaria o sucesso educativo dos alunos?
	Multiculturalismo vs. Interculturalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de conhecer outras culturas? Quais? Quais os motivos dessa escolha?
Consciência planetária	Educação intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que na sua opinião, se pode fazer no 1º Ciclo do Ensino Básico uma Educação intercultural? • Considera que exista alguma relação entre a diversidade linguística, a diversidade biológica e a diversidade cultural? Porquê? • Estaria disposta a ter formação na área da sensibilização à diversidade linguística e cultural? Porquê?